

Haastavasti käyttäytyvän oppilaan kohtaaminen ja sen merkitys oppilaan käyttäytymiselle draamatunnilla

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Luokanopettajan opintosuunta
Pro gradu -tutkielma 30op
Kasvatustiede
Huhtikuu 2019
Cia Rätty

Ohjaajat: Heikki Ruismäki
Tapio Toivanen



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Cia Rätty		
Työn nimi - Arbetets titel Haastavasti käyttäytyvän oppilaan kohtaaminen ja sen merkitys oppilaan käyttäytymiselle draamatunnilla		
Title Confronting challenging students and it's significance to the students behaviour during drama lessons		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Heikki Ruismäki ja Tapio Toivanen	Aika - Datum - Month and year 29.4.2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 100 s + 10 liites.
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p><i>Tavoitteet.</i> Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella, millaisilla myönteisillä keinoilla luokanopettaja kohtaa haastavasti käyttäytyvän oppilaan luokahuoneessa ja uudelleenohjaa käyttäytymistä tavoitteen mukaiseksi. Tutkimuksessa pyritään lisäksi selvittämään, millaisia haastavan käyttäytymisen muotoja analysoiduilla draamatunneilla esiintyy. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajat kokevat haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa toimimisen usein vaativaksi. Nykypäivänä kaikkien opettajien on varauduttava haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kohtaamiseen ja siksi onkin tarpeen tutkia jo työssä olevien opettajien keinoja kohdata nämä oppilaat myönteisesti.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Tutkimus oli videohavainnointiin pohjautuva tapaustutkimus, jossa tarkasteltiin vuonna 2018 kerättyä KEHU-hanketta varten kuvattua valmista videoaineistoa. Tutkimusaineisto koostui viidestä videoidusta oppitunnista, joita pitivät viisi eri puolilla Suomea opettavat draamaan erikoistuneet luokanopettajat. Tutkimukseen osallistuneet opettajat opettivat luokkia ensimmäisestä kolmanteen. Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus. Aineiston analyysi toteutettiin sisällönanalyysin ja luokittelun keinoin.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Aineiston draamatunneilla haastava käyttäytyminen määrittyi neljään osa-alueeseen, joita olivat häiritsevä käytös, väärä sijainti, tottelemattomuus ja negatiivinen verbaalinen tai fyysinen vuorovaikutus. Oppitunneilla haastava käyttäytyminen ilmeni usein varsin lievänä haastavana käyttäytymisenä. Tulosten perusteella opettajat kohtasivat haastavasti käyttäytyvät oppilaat pääosin myönteisesti ja uudelleenohjasivat käyttäytymistä tehokkailla ja toimivilla keinoilla. Tutkimus tuotti rohkaisevaa tietoa siitä, että opettajan myönteisellä vuorovaikutuksella voidaan uudelleenohjata haastavaa käyttäytymistä tavoitteen mukaiseksi. Opettajan kunnioittava asenne oppilaita kohtaan sekä dialogisuuteen pyrkiminen näyttivät tehostavan oppilaan kohtaamista, minkä on osoitettu jo aikaisemmissa tutkimuksissa olevan merkityksellistä oppilaiden käyttäytymisen kannalta.</p>		
Avainsanat – Nyckelord draamakasvatus, haastava käyttäytyminen, kohtaaminen, vuorovaikutus		
Keywords drama education, challenging behavior, encounter, interaction		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Cia Rätty		
Työn nimi - Arbetets titel Haastavasti käyttäytyvän oppilaan kohtaaminen ja sen merkitys oppilaan käyttäytymiselle draamatunnilla		
Title Confronting challenging students and it's significance to the students behaviour during drama lessons		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Heikki Ruismäki and Tapio Toivanen	Aika - Datum - Month and year 29.4.2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 100 pp. + 10 appendices
<p>Tiivistelmä - Reférat - Abstract</p> <p><i>Objectives.</i> The goal of this thesis is to examine various positive methods in which a teacher can confront a challenging student in the classroom and redirect the student's behaviour to fit the lessons agenda. This thesis will also aim to examine what kinds of challenging behaviour can be found from analysed drama lessons. Previous research has shown that teachers find interactions with challenging students to be often demanding. In the modern classroom teachers must be prepared to face challenging students and therefore there is a need to research teachers already working in the field to see how they confront challenging students in a positive way.</p> <p><i>Methods.</i> The research for this thesis was done as a case-study based in video observations, where footage from the 2018 KEHU-project was utilized. The research footage contained five filmed lessons, which were taught by five various drama-specialized teachers across Finland. The teachers participating in this project taught grades one through third grade. The nature of this research was based on qualitative methods. The material was processed through content analysis and classification.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> Challenging behaviour was categorized into four distinct categories based off the filmed drama lessons, which were disruptive behaviour, wandering, disobedience and negative verbal or physical interaction. Challenging behaviour filmed during the lessons were often quite mild forms of challenging behaviour. Based on the results the teachers mostly conducted positive confrontations against challenging students and were able to redirect behaviour with efficient and practical methods. This thesis provided promising information in regards that teachers can redirect behaviour towards the lesson's goals with positive interactions. Having a respective attitude towards students and striving towards dialogical interactions from the teacher appears to improve confronting the student, which has been proven in earlier research to be meaningful in regards to the students behaviour.</p>		
Avainsanat - Nyckelord draamakasvatus, haastava käyttäytyminen, kohtaaminen, vuorovaikutus		
Keywords drama education, challenging behavior, encounter, interaction		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	KÄYTÖSHÄIRIÖ JA HAASTAVA KÄYTTÄYTYMINEN	3
	2.1 Käytöshäiriö	3
	2.2 Haastava käyttäytyminen	5
	2.3 Haastavasti käyttäytyvän oppilaan suhde kouluympäristöön	8
	2.4 Opettaja ja haastavasti käyttäytyvä oppilas	9
	2.5 Haastavan käyttäytymisen uudelleenohjaaminen	12
3	KOHTAAMINEN	13
	3.1 Kohtaamisen käsite	13
	3.2 Dialogisuus kohtaamisessa	15
4	HAASTAVASTI KÄYTTÄYTYVÄN OPPILAAN KOHTAAMINEN ALAKOULUSSA	16
	4.1 Opettajan valmiudet kohtaamistilanteessa	16
	4.2 Opettajan tunteiden säätelyn ja navigoinnin taito	18
	4.3 Opettajan sensitiivisyys ja empaattisuus	22
	4.4 Kohtaamistilanne	26
	4.4.1 Sanaton ja sanallinen viestintä	28
	4.4.2 Kuunteleminen	32
	4.4.3 Kannustaminen ja palautteen antaminen	34
5	DRAAMAKASVATUS ALAKOULUSSA	39
6	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	41
7	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	42
	7.1 Laadullinen tutkimus	42
	7.2 Tutkimusasetelmana tapaustutkimus	43
	7.3 Tutkimusmenetelmänä videohavainnointi	45
	7.4 Aineiston analyysi	47
	7.4.1 Aineistolähtöinen ja teoriaohjaava sisällönanalyysi	48
	7.4.2 Videoaineiston havainnointi ja analyysi	49
8	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA	53
	8.1 Haastavan käyttäytymisen ilmeneminen draamatunnilla	54
	8.2 Haastavasti käyttäytyvän oppilaan kohtaaminen ja käyttäytymisen	58
	uudelleenohjaamisen keinot	58
	8.3 Episodikuvaukset	61

8.3.1 Episodi 1: "Huomaaksä lida, kun kaverit auttaa sua?"	62
8.3.2 Episodi 2: "Ooppa fiksusti mukana nytte, ku sä osaat kyllä"	65
8.3.3 Episodi 3: "Jere me ei voida tehdä mitään, jos sä et kuuntele"	68
8.3.4 Episodi 4: "Hyvä et sä sanoit ettet sä halua, sit ei oo mikään pakko" ..	71
8.4 Tulosten yhteenveto	75
8.4.1 Haastavan käyttäytymisen ilmeneminen draamatunneilla.....	75
8.4.2 Haastavasti käyttäytyvän oppilaan kohtaaminen ja käyttäytymisen uudelleenohjaamisen keinot	79
9 LUOTETTAVUUS.....	83
9.1 Aineiston ja sen analyysin luotettavuus.....	83
9.2 Tutkimuksen eettisyys	87
10 POHDINTAA.....	88
11 JATKOTUTKIMUKSEN AIHEITA	95
LÄHTEET	96
LIITTEET	101

1 Johdanto

"Oppilaani häiritsee opetusta jokaisella oppitunnilla. Hän itkee ja huutaa, kun hänelle koetetaan asettaa rajoja. Hän ei suostu poistumaan toiseen luokkaan eikä edes välitunneille." (Helsingin Sanomat, 2019).

Lasten käyttäytymiseen liittyvät haasteet ovat toistuvasti esillä ja ne tuottavat paljon ongelmia kouluissa (Ahonen, 2015, 15; Greene, 2009, 6). Inklusioperiaatteen myötä yhä useampi erityistä tukea tarvitseva oppilas aloittaa koulutiensä yleisopetuksen ryhmässä (Äärelä, 2012, 213). Opettajat kokevat itsensä usein voimattomaksi, eikä keinoja oppilaiden kanssa toimimiseen ole (Greene, 2009, 6; Saloviita, 2009, 362). Opettajien voimattomuuden ja tuen kohdistamisen haasteiden vuoksi, jotkut erityistä tukea vaativat oppilaat siirretään usein erityisluokille, lastensuojelulaitokseen tai osastohoitoon. Useat nuoret marginalisoituvat heille luonnollisesta kasvuympäristöstä. (Greene, 2009, 6.) Perusopetukseen tarvitaankin lisää tutkimuksia kasvattajien toiminnasta erilaista tukea tarvitsevien lasten kanssa (Ahonen, 2015, 71).

Nykypäivänä kaikkien opettajien on siis varauduttava haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kohtaamiseen, ja siksi onkin tarpeen tutkia jo työssä olevien opettajien keinoja kohdata nämä oppilaat myönteisesti. Tämän tapaustutkimuksen tavoitteena on tarkastella, millaisilla keinoilla luokanopettajat kohtaavat haastavasti käyttäytyvän oppilaan myönteisesti, oppilasta kunnioittaen ja tukien niin, että haastava käyttäytyminen saadaan hallintaan. Tutkielmassa pyritään löytämään keinoja uudelleenohjata haastavaa käyttäytymistä tavoitteen mukaiseksi ja selvittämään, millaiseen haastavaan käyttäytymiseen opettaja luokassa puuttuu.

Tutkielmassa tarkastelen videoituja draamatunteja ja niissä esiintyviä vuorovaikutustilanteita. Tarkastelun kohteena ovat opettajan ja oppilaan välinen sanallinen ja sanaton vuorovaikutus. Keskeistä tarkasteltavissa vuorovaikutustilanteissa on opettajan ja oppilaan myönteinen kohtaaminen. Syvennyn erityisesti opettajan toimintaan, sillä koen opettajan toiminnalla olevan merkitystä oppilaan käyttäytymisen uudelleenohjaamisessa. Pyrin tarkastelemaan, miten opettaja voi vaikuttaa myönteisesti haastavan tilanteen etenemiseen.

Tutkielman teoreettisena taustana toimii vuonna 2017 tehty kandidaatintutkielmani, joka esittelee, miten kohtaamisen käsite määritellään kirjallisuudessa ja mitkä opettajan kei-

not edistävät myönteistä kohtaamista. Sen sijaan, että perehtyisin vain yksittäiseen vuorovaikutusteoriaan, pyrin löytämään tutkielmassani keinoja uudelleenohjata haastavaa käyttäytymistä aiemman tutkimusnäytön ja teorian avulla mahdollisimman monipuolisesti. Aikaisempien tutkimusten kautta pyrin ymmärtämään myönteisen kohtaamisen merkitystä haastavan käyttäytymisen ilmenemisessä kokonaisvaltaisesti.

Kiinnostuin tutkielman aiheesta, koska koen, että haastavasti käyttäytyvät lapset ja nuoret koettelevat opettajia koulumaailmassa eniten. Vastavalmistuvat opettajat pelkäävät etukäteen näitä oppilaskohtaamisia. Useat opettajat tuntevat itsensä osaamattomiksi ja kokevat, ettei heillä ole keinoja haastavien oppilaiden kanssa toimimiseen. Olen omien opiskeluvuosieni aikana kiinnittänyt huomiota siihen, miten osa oppilaista käyttäytyy hyvinkin eri tavalla opettajasta riippuen. Opettaja on todennäköisesti vaikuttanut oppilaan käyttäytymiseen. Samansuuntaisia tuloksia esittävät myös muut tutkijat (esim. Cooper, 2011; Pianta, LaParo & Hamre, 2007).

Tutkijoiden mukaan oppilaan haastavan käyttäytymiseen ei ole tuloksellista vastata rangastuksilla ja aggressiolla (Lewis, Romi, Katz & Qui, 2008, 722). Koen tutkijoiden tavoin, että opettajat tarvitsevat muita keinoja haastavasti käyttäytyvän oppilaan kohtaamiseen. Myönteinen kohtaaminen on erityisen merkityksellistä siksi, että turvallinen ympäristö mahdollistaa haastavasti käyttäytyvän oppilaan tunteiden ilmaisemisen. Turvallisessa ympäristössä opettaja voi mallintaa tapoja toimia erilaisissa tilanteissa, minkä ansioista oppilas oppii vaihtoehtoisia tapoja toimia. (Gersten, 2011, 71.) Näin ollen pro gradu – tutkielmassani onkin perusteltua keskittyä tutkimaan opettajien keinoja kohdata oppilas ja uudelleenohjata haastavaa käyttäytymistä myönteisesti.

Luettuani perusopetuksen opetussuunnitelmaa havaitsin kohtaamisen käsitteen esiintyvän siellä. Opetussuunnitelman toimintakulttuurin periaatteisiin kuuluu, että jokainen oppilas tulee nähdyksi ja kuulluksi sekä arvostetusti kohdatuksi, riippumatta mistään oppilaaseen liittyvästä tekijästä (POPS 2014, 28). Kohtaamisen voidaankin katsoa kuuluvan kasvatuksen keskeisten käsitteiden joukkoon, joten kohtaamisen ja sen tutkimisen voi katsoa olevan perusteltua kasvatuksen ja opetuksen kentässä. Saaren (2009, 122) mukaan päivittäinen lyhytkin kohtaaminen oppilaiden kanssa on merkittävää oppilaan itsetunnon ja opettaja-oppilassuhteen kannalta. Kohtaamisen tutkimus on Wihersaaren (2011, 54) mukaan jäänyt kasvatustieteessä kuitenkin vähemmälle, vaikka kyseessä on opettajuuden ydintapahtuma.

2 Käytöshäiriö ja haastava käyttäytyminen

Tässä luvussa esittelen, mitä diagnostinen käytöshäiriö ja haastava käyttäytyminen tarkoittavat ja miten ne ilmenevät lapsen ja nuoren toiminnassa. Päädyin käyttämään tutkielmassani haastavan käyttäytymisen käsitettä. Tällä käsitteellä haluan korostaa pedagogista näkemystä oppilaasta. Oppilaan ymmärtämiseksi ei tarvita diagnoosia, vaan kohtaamalla oppilas ainutlaatuisena ihmisenä, voidaan oppilasta tukea parhaalla mahdollisella tavalla hänen yksilölliset piirteensä huomioon ottaen. Oppilaan haastavan käyttäytymisen takana voidaan nähdä olevan moninaisia syitä ja sen ilmenemismuotojen olevan erilaisia. (Greene, 2018.)

2.1 Käytöshäiriö

Oppilaan haastavan käyttäytymisen taustalla voi olla käytöshäiriö. Käytöshäiriö on yksi yleisimmistä lastenpsykiatrisista ja nuorisopsykiatrisista häiriöistä. Sitä esiintyy noin 3–8 % lapsista ja 5–10 % nuorista. Häiriö on yleisempää pojilla kuin tytöillä. (Aronen & Lindberg, 2016, 258.) Käytöshäiriöiselle on ominaista toistuva ja pitkäaikainen, sosiaalisia odotuksia vastaan toimiva vastahakoinen käytös. Se ilmenee välinpitämättömänä toimintana toisten oikeuksia ja hyvinvointia kohtaan. Käytöshäiriöiselle on tyypillistä yhteisön määrittelemien sääntöjen ja normien rikkominen. Lapsuudessa alkavan käytöshäiriön on todettu olevan yhteydessä myöhempään rikollisuuteen, epäsosiaalisuuteen, päihteiden käyttöön, itsetuhoisuuteen ja huono-osaisuuteen. (Aronen & Lindberg, 2016, 254; Lehto-Salo, 2011, 17.)

Käytöshäiriö jaetaan oireiden vaikeusasteen perusteella lievään, keskivaikeaan ja vaikeaan käytöshäiriöön (Aronen & Lindberg, 2016, 255). ICD-10-tautiluokituksen mukaan käytöshäiriö voidaan jakaa myös neljään alamuotoon: 1) perheensisäiseen-, 2) epäsosiaaliseen- ja 3) sosiaaliseen käytöshäiriöön sekä 4) uhmakkuushäiriöön (Moilanen, 2004, 266–268). Käytöshäiriöiden yhteydessä ilmenee usein myös oheishäiriöitä. Lapsilla näistä yleisimpiä ovat ADHD ja masennus. Nuorilla taas oheishäiriöinä ilmenee masennusoireita, ahdistuneisuutta, ADHD:ta ja päihdeongelmia. (Aronen & Lindberg, 2016, 255.)

- 1) Perheensisäisessä käytöshäiriössä (F91.0) ongelma rajautuu perheen sisälle ja käytös kodin ulkopuolella voi olla normaalin rajoissa. Häiriö ilmenee esimerkiksi perheenjäseniltä varasteluna, väkivaltaisuuksina perheenjäseniä kohtaan, tavaroitten ja lelujen rikkomisena sekä tulen sytyttelynä.

- 2) Epäsosiaalisessa käytöshäiriössä (F91.1) käytös ilmenee jatkuvana epäsosiaalisena tai hyökkäävänä toimintana suhteessa muihin lapsiin. Häiriö voi ilmetä eristäytymisenä muista, epäsuosittuna olemisena tai vuorovaikutussuhteiden puuttumisena. Tavallisia oireita ovat hyökkäävä toiminta, toisten kiusaaminen ja väkivaltaisuus.
- 3) Sosiaalinen käytöshäiriö (F91.2) eroaa epäsosiaalisesta käytöshäiriöstä siten, että lapsi on kykenevä luomaan pysyviä ja riittäviä vuorovaikutussuhteita. Lapsi ajautuu kuitenkin usein osalliseksi haitallista ystäväpiiriä, joka on mukana rikollisessa tai muussa epäsosiaalisessa toiminnassa. Käytöshäiriö ilmenee tällöin ryhmän ulkopuolisena häiriökäyttäytymisenä suhteessa muihin ihmisiin.
- 4) Uhmakkuushäiriötä (F91.3) esiintyy 8–10-vuoden iässä. Häiriö ilmenee poikkeavana, tottelemattomana ja provosoivana käytöksenä usein lähiomaisia kohtaan. Käytös ei kuitenkaan ilmene aggressiivisena toimintana tai epäsosiaalisuutena, eikä se loukkaa lakeja tai toisten ihmisten oikeuksia. (Moilanen, 2004, 266, 268.) Uhmakkuushäiriöstä puhutaan käytöshäiriön lieväasteisena muotona ja usein se edeltää varsinaista käytöshäiriötä (Aronen & Lindberg, 2016, 255).

Edellä esiteltujen käytöshäiriöiden taustalla voi olla monenlaisia syitä. Lapsen biologinen tausta vaikuttaa käytöshäiriön ilmenemiseen (Aronen & Lindberg, 2016, 258). Käytöshäiriön taustaa voivat selittää sekä geneettiset että raskauden aikaiset tekijät ja myöhemmän kehityksen aivovauriot (Moilanen, 2004, 271). Ympäristötekijät, kuten perhe, koulu ja kaverit, voivat olla myös käytöshäiriön ilmenemisen taustalla. Perheympäristössä epämääräiset rajat, arjen rutiinittomuus, vanhempien tietämättömyys lapsen tekemisistä ja seurausten epäjohtamismukaisuus voivat vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen negatiivisesti. (Lehto-Salo, 2011, 25; Moilanen, 2004, 271–272.)

Psykodynaamisen teorian mukaan lapsen mielihyvän ja mielihäviön tunteiden tulisi olla tasapainossa. Jos lapsi joutuu kokemaan mielihäviötä enemmän kuin mielihyvää, lapselle varastoituu sisäistä aggressiota, jota lapsi joutuu purkamaan ympäristöönsä oireilevalla käytöksellään. Kognitiivis-behavioraalinen teoria keskittyy tarkastelemaan keskushermoston informaation kulkua. Teorian mukaan käytöshäiriöiset lapset ovat herkempiä vihamielisille viesteille ja erehtyvät tekemään virheellisiä tulkintoja erilaisista keskushermoston välittämistä viesteistä. Lapsille muodostuu puutteelliset taidot ymmärtää toisten tunteita ja tarkoituspäitä. Kognitiivis-behavioraalinen teoria näkee käytöshäiriön taustalla lapsuudenaikaisen turvattoman kiintymyssuhteen. (Moilanen, 2004, 269–270.)

Tutkimusten mukaan lapsuudessa alkavat käyttäytymisen ongelmat monimutkaistuvat ja lisääntyvät ajan myötä (Conroy, Sutherland, Snyder, Al-Hendawi & Vo, 2009, 18; Myers & Pianta, 2008, 600). Jos lapsen oireet kuitenkin tunnistetaan varhaisessa vaiheessa, käytöshäiriön ennaltaehkäisy ja erilaisten interventioiden kohdistaminen ovat helpompia (Sointu, 2014, 10). Lehto-Salo (2011) tarkastelee väitöskirjassaan käytöshäiriöön liittyviä riski- ja suojatekijöitä. Hänen mukaansa mitä enemmän lapsella on suojaavia tekijöitä elämässään, sitä merkittävämmiin käytöshäiriölle altistavien riskitekijöiden vaikutusta voidaan vähentää. Koulukontekstissa esimerkiksi opettajan välittävä huolenpito voi suojata lapsen kehitystä ja vähentää väkivaltaisen kodin vaikutuksia. (Lehto-Salo, 2011, 23.) Tässä tutkielmassa tarkastelen opettajan ja oppilaan välistä myönteistä kohtaamista. Myönteisen kohtaamisen voidaan ajatella olevan suojaava tekijä lapsen käytöshäiriölle altistumiselle.

Kuten edeltä käy ilmi, käytöshäiriön taustalla voi olla moninaisia syitä, ja oppilaan negatiivinen käytös voi ilmetä eri tavoin. Käytöshäiriö on usein monien keskenään vuorovaikutuksessa olevien tekijöiden yhteisvaikutteinen tulos ja yhtä suoranaista syytä käyttäytymiselle onkin harvoin osoitettavissa (Lehto-Salo, 2011, 17, 23). Haastava käyttäytyminen diagnosoidaan käytöshäiriöksi tietyin perustein. Tässä tutkielmassa videoaineistoon perustuva haastavan käyttäytymisen tarkastelu ei kuitenkaan perustu diagnostiikkaan vaan tutkielmassa tarkastellaan opetustilanteissa esiintyviä haastavia opettaja-oppilas – vuorovaikutustilanteita. Tämän vuoksi pureudun seuraavassa kappaleessa tarkemmin tutkielman kannalta olennaiseen haastavan käyttäytymisen käsitteeseen ja tarkennan, mitä käsitteellä tarkoitetaan tässä tutkielmassa.

2.2 Haastava käyttäytyminen

Lasten haastava käyttäytyminen aiheuttaa ongelmia kouluissa ympäri maailmaa (Cooper, 2011, 71). Lasten haastavaa käyttäytymistä ja sen taustalla olevia syitä on tutkittu paljon. Tutkimuksissa on havaittu, että haastavasti käyttäytyviltä oppilailta puuttuu taitoja, jotka usein liittyvät oppilaan kykyyn olla sopeutuva, ratkaista ongelmia ja käsitellä turhautumista (mm. Greene, 2018; Jennings & Greenberg, 2009, Kern & Clemens, 2007). Tutkimushavainnot ovat kuitenkin vaikuttaneet hitaasti koulun toimintatapoihin, jotka edelleen pitkälti palkitsevat toivotusta käytöksestä ja rankaisevat ei-toivotusta käytöksestä. Näiden toimien myötä haastavasti käyttäytyvät oppilaat joutuvat epäonnistumisen kierteeseen. (Greene, 2018, 24.) Vuosien kuluessa ilmiöstä on puhuttu eri termeillä

ja se on saanut paljon erilaisia määritelmiä. Tässä tutkielmassa haastavalla käyttäytymisellä viitataan koulussa ilmenevään ei-toivottuun käytökseen, joka haastaa ympärillä olevia ihmisiä.

Käsitteillä pahantapaisuus, poikkeava tai epänormaali käyttäytyminen, ongelma- tai häiriökäyttäytyminen on kuvattu oppilaiden ei-toivottavaa ja häiritsevää käyttäytymistä koulukontekstissa (Takala & Kontu, 2016, 81). Tällä hetkellä ilmiöstä käytetään kasvatusalan kirjallisuudessa termejä haastava käyttäytyminen (esim. Greene 2018; Kerola & Sipilä, 2007; Lundan & Suoninen, 2006; Takala & Kontu, 2016), ongelmakäyttäytyminen (esim. Sigfrids, 2009), ei-toivottu käyttäytyminen (esim. Äärelä, 2012) ja kouluun sopeutumattomuus (esim. Lindh & Sinkkonen, 2009; Kuorelahti, Lappalainen & Viitala, 2012).

Käyttäytyminen määritellään haastavaksi silloin, kun se ei ole toivottavaa käyttäytymistä koulussa (Takala & Kontu, 2016, 81). Levin ja Nolan (2007, 21, 25–26) määrittelevät käyttäytymisen haastavaksi, kun se häiritsee opettajan työtä tai muiden oppilaiden oikeuksia oppia, käyttäytymiseen liittyy omaisuuden rikkominen tai, jos se on vaaraksi oppilaalle itselleen tai muille. Haastava käyttäytyminen määrittyy pitkälti kontekstissaan (mm. Takala & Kontu, 2016, 81; Kern & Clemens, 2007, 65). Määrittelyyn vaikuttavat muiden oppilaiden käyttäytyminen samankaltaisissa tilanteissa sekä oppilaiden ja opettajan saamat kokemukset ja niille luodut merkitykset (Levin & Nolan, 2007, 6; Takala & Kontu, 2016, 81). Opettajan kokemukset käyttäytymisestä saattavat vaihdella myös päivän mittaan. Haastavan käyttäytymisen arvioimiseen vaikuttavat yksilölliset luonteenpiirteet, vireys ja henkilökohtaiset elämän stressitekijät. (Jennings & Greenberg, 2009, 497–498; Saloviita, 2014, 87.) Määrittelyyn vaikuttavat myös kouluympäristön asettamat odotukset. Haastavasti käyttäytyvä oppilas tuo usein luokkaan mukanaan sellaisia arvoja ja käyttäytymisnormeja, jotka ovat ristiriidassa muiden odotusten kanssa. Opettajalla on vaatimuksia, jotka ovat muotoutuneet hänen koulutuksestaan ja kokemuksistaan. Tällaiset odotukset saattavat johtaa siihen, että oppilaat voivat vastata odotuksiin joko täyttäen tai haastaen ne. (Sargeant, 2012, 193.) Siitä huolimatta, että haastavan käyttäytymisen määrittely on usein epäselvää, jokainen pystyy sen arjessa erottamaan (Takala & Kontu, 2016, 81).

Suurin osa haasteellisista oppilaista tietää, millaista käyttäytymistä pidetään hyväksyttävänä. Oppilas haluaisi käyttäytyä hyvin, mutta hän ei osaa toimia tilanteen vaatimilla tavoilla. Haastavasti käyttäytyvällä lapsella tai nuorella on vaikeuksia säädellä omia tunteitaan ja mukautua äkillisiin suunnitelmien muutoksiin. Hänellä saattaa olla myös vaikeuksia ymmärtää ja pohtia oman toiminnan seurauksia ja vaikutuksia toisiin ihmisiin.

(Greene, 2018, 24.) Haastavasti käyttäytyvällä oppilailla on täyttämättömiä tarpeita, joiden eteen he alkavat toimia. Näistä täyttämättömistä tarpeista esimerkkeinä voidaan pitää tarvetta tuntea itsensä merkitykselliseksi, osaavaksi tai joukkoon kuuluvaksi. (Levin & Nolan, 2007, 213.) Haastavasti käyttäytyvät oppilaat toimivat tilanteessa aina parhaaksi näkemällään tavalla, joka tyydyttää heitä ja vähentää stressikokemusta. Koska lapsi tai nuori toimii tilanteissa omia taitoja vastaavalla tavalla, aikuiset leimaavat tämän usein hyväksi tai pahaksi. (Levin & Nolan, 2007, 213; Lindh & Sinkkonen, 2009, 51.)

Haastavaa käyttäytymistä ei esiinny itsestään, vaan siihen vaikuttavat käyttäytymistä edeltävät tapahtumat ja olosuhteet sekä käyttäytymisestä aiheutuvat seuraukset (Levin & Nolan, 2007, 143). Haastavasti käyttäytyvän lapsen tai nuoren ongelmat tulevat ilmi sosiaalisissa, emotionaalisissa ja itsehillintää vaativissa tilanteissa (Baker, Grant & Morlock, 2008, 3; Greene, 2009, 21).

Haastavasti käyttäytyvillä lapsilla ja nuorilla ilmenee yhteisiä piirteitä käyttäytymisensä. He ovat ylivilkkaita, impulsiivisia, tarkkaamattomia ja heillä on ongelmia toiminnanohjauksessa ja oppimisessa. (Baker ym., 2008, 3; Greene, 2009, 6.) Haastavan käyttäytymisen merkit näkyvät muutoksina oppilaan puheessa, tunnetilassa ja fyysisessä tilassa (Ahonen, 2015, 17; Kerola & Sipilä, 2007, 14; Levin & Nolan, 2007). Haastavasti käyttäytyvälle oppilaalle on tyypillistä solvaava kielenkäyttö, toisten uhkaileminen sekä syytteleminen. Oppilaan sosiaalinen toiminta voi esiintyä ajoittain ääripäinä; välillä täytenä hiljaisuutena ja välillä ylipuheliaisuutena. Oppilaan kireys, ärtyneisyys ja ahdistuneisuus näyttäytyvät ennusmerkkeinä tunnetilan muutoksesta. Haastava käyttäytyminen voi ilmetä myös levottomuutena ja vaikeutena pysyä paikallaan. Toisinaan äänekkyyys, paikalleen jähmettyminen ja tuijotus voivat kuulua käytökseen. (Greene, 2018, 23; Takala & Kontu, 2016, 82.)

Haastavasti käyttäytyvät lapset ja nuoret ovat usein aggressiivisia (Baker ym., 2008, 3; Takala & Kontu, 2016, 82). Heidän käyttäytymisensä tarkoituksena on useimmiten toisten vahingoittaminen ja uhkailu. Taustalla voi olla lapsen tai nuoren kokemukset stressistä ja pahasta olostä sekä pelkotilat. Myös kotoa saadut mallit voivat ohjata lasta tai nuorta tällaiseen toimintaan. (Cooper, 2011, 80; Takala & Kontu, 2016, 82.) Väkivaltaiseen ja aggressiiviseen käyttäytymiseen voi johtaa myös lapsen tai nuoren puutteelliset kyvyt kommunikoida tai oppimisen pulmat (Hovila, 2004, 43; Takala & Kontu, 2016, 82).

2.3 Haastavasti käyttäytyvän oppilaan suhde kouluympäristöön

Haastavaa käyttäytymistä ilmenee kaikissa kouluissa (Sigfrids, 2009, 93; Takala & Kontu, 2016, 90). Lapsi ja nuori tarvitsee tukea, jotta hän voi säädellä ja vaikuttaa omaan käyttäytymiseensä (Greene, 2009, 6; Takala & Kontu, 2016, 90). Sigfridsin (2009) mukaan haastavan käyttäytymisen käsite siirtää näkökulmaa yksittäisen oppilaan ongelmista osaltaan myös koulun harteille. Koulussa vaaditaan oppilaalta jotain sellaista, mihin oppilas ei pysty vastaamaan koulun toivomalla tavalla. Oppilas haastaa käytöksellään koulun toimintakulttuuria ja tuo esille sen heikot kohdat ja toimimattomuuden. (Sigfrids, 2009, 92–93.) Kerolan ja Sipilän (2007) mukaan haastava käyttäytyminen on terminä kuvaava. He katsovat haastavan käyttäytymisen kertovan, että henkilö haastaa käytöksellään ympäristön sekä kanssaolijat. (Kerola & Sipilä, 2007, 13.) Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen on todettu olevan yksi merkittävä tekijä haastavasti käyttäytyvän oppilaan sosiaalisen kehittymisen kannalta (Baker ym., 2008, 4).

Sargeant (2012) teki laajan kvalitatiivisen tutkimuksen ja selvitti 1311 ala- ja yläkouluikäisten oppilaiden syitä haastavalle käyttäytymiselle. Tutkimukseen osallistui oppilaita Australiasta, Englannista ja Uudesta-Seelannista. Tutkimuksen mukaan yleisimmät syyt oppilaiden haastavalle käyttäytymiselle olivat huono opettaja-oppilassuhde, heikko suhtautuminen kouluun ja tylsyys. (Sargeant, 2012, 198.) Tätä tutkimustulosta tukee Montuoron ja Lewisin (2015) tekemä katsaus kansainvälisesti tehdyistä tutkimuksista oppilaan haastavasta käyttäytymisestä. Heidän katsauksensa mukaan oppilaat käyttäytyivät haastavasti, koska he olivat pitkästyneitä, halusivat huomiota ja kokivat koulutyöhön liittyviä vaikeuksia. (Montuoro & Lewis, 2015, 357–358.)

Oppilaan haastava käyttäytyminen on kuormittavaa ja haitallista monin tavoin hänelle itselleen (Karhu, 2018, 11). Aikaisempien tutkimuksien mukaan haastavalla käytöksellä on selkeä yhteys oppilaan koulusuoriutumiseen ja kouluun sopeutumiseen (Myers & Pianta, 2008, 605). Oppilaalla, jolla on käyttäytymisen haasteita, ilmenee usein turhautuneisuutta ja haluttomuutta sitoutua kouluun (Äärelä, 2012). Oppilaan on vaikea vastata luokkahuoneen vaatimukseen (Myers & Pianta, 2008, 605; Äärelä, 2012). Koulutyö vaatii keskittymiskykyä sekä itsehallintaa, mikä asettaa haasteita oppilaan tietojen ja taitojen oppimiselle. Oppilaalle saatetaan tarjota esimerkiksi oppimateriaaleja, jotka eivät vastaa tämän taitotasoa ja kykyä. Näistä seuraa epäonnistumisen tunteita ja kiinnostuksen häviäminen koulutyötä kohtaan. (Kern & Clemens, 2007, 68, 71–72; Lindh & Sinkkonen, 2009, 15–16.) Haastavasti käyttäytyvä oppilas suoriutuu koulussa usein heikommin kuin

vertaisensa (Myers & Pianta, 2008, 600). Tilannetta pahentaa, jos lapsen tai nuoren ympärillä olevilla ei ole myönteisiä odotuksia tämän suhteen. Oppilaan motivaatio oppimiseen ja usko itseensä oppijana joutuu helposti koetukselle. (Lindh & Sinkkonen, 2009, 15–16.) Oppilas, jolla ilmenee haastavaa käyttäytymistä, ajautuu usein kielteisiin opettaja-oppilassuhteisiin ja vertaissuhteisiin (Lindh & Sinkkonen, 2009, 15-16; Myers & Pianta, 2008, 605; Saloviita, 2014, 41). Vaikeudet oppilaiden ja opettajien välisissä vuorovaikutussuhteissa ovat syntyneet jatkuvien yhteisten sääntöjen rikkomisesta, väkivaltaisen käytöksen ilmenemisestä ja opetuksen häiritsemisestä (Lindh & Sinkkonen, 2009, 15–16; Levin & Nolan, 2007, 61).

Edellä esitettyjen tutkimustulosten mukaan haastava käytös on suuri riski oppilaan kokonaisvaltaiselle kehitykselle ja opinpolulle, koska oppilas, jolla on haasteita toiminnanohjauksessa ja pahan olon hillitsemisessä, ei kykene keskittymään opetukseen ja oppimiseen. Kun oppilaan toiminta ei kohdistu epäolennaisiin asioihin, kykenee hän oppimaan. (Myers & Pianta, 2008, 600; Veivo-Lempinen, 2009, 199.) Mikäli opettaja ei oppimistilanteessa tunnista oppilaan tarpeita eikä anna oppilaalle tämän tarvitsemaa tukea, opettajan voidaan sanoa itse aiheuttavan haastavaa käyttäytymistä (Ahonen, 2015, 182; Montuoro & Lewis, 2015, 358). Esimerkiksi tilanteessa, joissa oppilaalla on tarve liikkua, oppilasta ei tulisi pakottaa istumaan paikallaan (Levin & Nolan, 2007, 56). Juuri tämänkaltaisten tilanteiden ehkäisemisessä keskeiseen rooliin nousee oppilaan kohtaaminen. Opettajan tulee tulla tietoiseksi oppilaan tunteista ja tarpeista, jotta hän pystyy ohjaamaan oppilaan toimintaa paremmin.

Edellä esiteltyyn tutkimustietoon viitaten voikin olettaa, että opettajan toiminnalla ja ratkaisuilla on osaltaan vahva yhteys oppilaan haastavan käyttäytymisen ilmenemiseen luokassa. Se, millä tavalla opettaja kohtaa oppilaan, vaikuttaa oppilaan ajatuksiin ja toimintaan luokassa. Mitä kauemmin opettaja on toiminut saman oppilaan kanssa, sitä helpommin hänen on mahdollista tunnistaa oppilaan tarpeet ja toimia niitä tukien.

2.4 Opettaja ja haastavasti käyttäytyvä oppilas

Kyky lapsen tai nuoren käyttäytymisen analysoimiseen on osa opettajan ammattitaitoa (Cooper, 2011, 80; Hovila, 2004, 110). Opettaja viettää suuren osan päivästänsä oppilaiden kanssa ja oppii tuntemaan heidät hyvin. Opettajan on mahdollista vertailla eri oppilaita ja tunnistaa haastava käytös normaalista kasvavan lapsen tai nuoren käytöksestä. Mikäli opettajalle herää huolta, on hänen tehtävänä puuttua ongelmaan. (Veivo-Lem-

pinen, 2009, 200.) Ongelmat, jotka ilmenevät luokahuoneessa, voivat olla osoitus jostakin laajemmasta ongelmasta koulussa tai kotona (Cooper, 2011, 80). Oppilaan varhaisen käyttäytymisen haasteiden huomaaminen ja niiden ymmärtäminen ovat olennaista lapsen tai nuoren koulumenestyksen kannalta ja edelleen kasvavien käyttäytymisen haasteiden ehkäisemiselle. Kielteiselle opettaja-oppilas –vuorovaikutukselle altistuminen pahentaa oppilaan käyttäytymisen pulmia entisestään. Lapsen tai nuoren, joka ei saa tukea käyttäytymiseensä ja jonka puuttuvia taitoja ei huomioida, voidaan myöhemässä kehityksessään nähdä kärsivän vähäisistä saavutuksista ja vakavista käyttäytymisongelmista. (Myers & Pianta, 2008, 600.)

Tutkijoiden mukaan oppilaan haastava käyttäytyminen viestii aina jostakin eivätkä oppilaat tahallaan toimi huonosti (Greene, 2018, 23; Montuoro & Lewis, 2015, 358; Zaghlawan & Ostrosky, 2011, 447). Lapset ja nuoret eivät ole tarpeeksi kypsiä ilmaisemaan itseään sanallisesti, jolloin käyttäytyminen on yksi keino saada huomiota (Gersten, 2011, 71). Haastava käyttäytyminen on viesti siitä, että oppilaalla on vaikeuksia vastata odotuksiin (Greene, 2018, 23). Näiden viestien vastaanottaminen ja ymmärtäminen ovat ensiarvoisen tärkeitä, jotta oppilas voidaan kohdata inhimillisesti ja myönteinen vuorovaikutus oppilaan ja opettajan välille voi mahdollistua. Opettajan tulisi pyrkiä näkemään käyttäytymisen taakse ja ymmärtämään ihmistä käyttäytymisen takana. (Kerola & Sipilä, 2007, 13.) Opettajan on helpompi arvostaa erilaisuutta, kun hän tulee tietoiseksi erilaisuuden taustalla vaikuttavista tekijöistä (Cantell, 2010, 7; Saloviita 2014, 129).

Kuten edellä mainittiin, haastavan käyttäytymisen tilanteissa oppilaan tarkoituksena on pyytää omalla käyttäytymisellään apua. Jos opettaja kuitenkin ohittaa tämän oppilaan tarpeen, tunteet jäävät tunnistamatta eikä lapsi tai nuori saa tarvitsemaansa tukea (Gersten, 2011, 71; Zaghlawan & Ostrosky, 2011, 447). Ahosen (2015, 192) tutkimustuloksissa ilmeni, että lapsen käyttäytyessä haastavasti kasvattajat käyttivät usein aikaa sen pohtimiseen, mikä lapsessa oli vikana. Tutkijoiden ja asiantuntijoiden mukaan haastavaan käyttäytymiseen takertumisen sijaan, opettajan tulisi pohtia, millaisilla toimenpiteillä haastavaan käyttäytymiseen tulisi puuttua (Kerola & Sipilä, 2007, 16; Raczynski & Horne, 2015, 393).

Opettajat kokevat haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa toimimisen usein haasteelliseksi (Levin & Nolan, 2007; Myers & Pianta, 2008, 600). Haastava käyttäytyminen saattaa herättää opettajassa usein vahvoja tunteita, kuten epätoivoa, epäonnistumisen kokemuksia, riittämättömyyttä ja suuttumusta (Kerola & Sipilä, 2007, 17). Opettaja voi

kokea haastavan käyttäytymisen aikaa ja energiaa vieväksi tai jopa fyysisesti uuvuttavaksi. Haastavasti käyttäytyvät oppilaat voivat käytöksellään vaikuttaa kielteisesti opettajan tuntuunniin, mikä heikentää kaikkien oppilaiden oppimismahdollisuuksia. Usein he myös haastavat opettajan auktoriteetin ja saavat opettajat epäilemään omia kykyjä toimia opettajana. (Levin & Nolan, 2007, 34–35, 209.) Kerolan ja Sipilän (2007) mukaan haastavaan käyttäytymiseen on olemassa keinoja, joilla nämä edellä mainitut haasteet kohdataan. Kun haastavasti käyttäytyvä oppilaan tilanne saadaan hallintaan, syntyy opettajalle onnistumisen kokemuksia. (Kerola & Sipilä, 2007, 13.) Nämä onnistumisenkokemukset kasvattavat edelleen opettajan ammatillista itseluottamusta (Saloviita, 2014, 124).

Tutkijoiden ja asiantuntijoiden mukaan valitettavan usein opettajat käsittelevät stressaavia tilanteita tavalla, joka vaarantaa heidän kykynsä ylläpitää myönteisiä suhteita oppilaisiinsa ja tukea näiden oppimista (Jennings & Greenberg, 2009, 492, 515; Levin & Nolan, 2007, 37). Oppilaan haastava käyttäytyminen saa helposti aikaan negatiivisen kierre. Oppilaan käyttäytyminen aiheuttaa opettajassa vastareaktioita, mikä johtaa opettajan aggressiivisuuteen. Opettajan aggressiivisuus ilmenee oppilaalle huutamisena, oppilaan rankaisemisena ja nöyryyttämisenä. Tämä puolestaan johtaa siihen, että oppilaan itsetunto laskee ja huono käyttäytyminen jatkuu. Tämä negatiivinen kehä päättyy vasta, vasta kun opettaja pyrkii pysäyttämään sen. Edellä esitellyt opettajan toimintatavat on osoitettu tutkimuksissa tehottomiksi, eivätkä ne auta oppilaita oppimaan tavoitteen mukaista käyttäytymistä. (Levin & Nolan, 2007, 22, 213; Lewis ym., 2008, 716.) Vaikka oppilaiden tulee saada asianmukaista palautetta heidän sopimattomasta käyttäytymisestä, opettajan tulee kohdata oppilaat ja pysäyttää tämä negatiivinen kierre. Sen sijaan, että opettaja rankaisee oppilaita käyttäytymisen haasteista, tulisi hänen auttaa oppilaita pääsemään niiden yli. (Levin & Nolan, 2007, 97, 215.) Opettajan on hyvä tiedostaa oppilaalle antaman tuen ja opettaja-oppilassuhteen merkitys oppilaan käyttäytymiselle, jotta hän voi tietoisesti tukea haastavasti käyttäytyvää oppilasta sekä sosiaalisesti että emotionaalisesti (Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson & Salovey, 2011, 33).

2.5 Haastavan käyttäytymisen uudelleenohjaaminen

Opettajat voivat vaikuttaa haastavaan käyttäytymiseen monin myönteisin tavoin. Seuraavaksi esittelen neljä Bearin (2015) ehdottamaa keinoa haastavan käyttäytymisen uudelleenohjaamiseksi. Opettaja voi esimerkiksi:

- a) Ohjata oppilaan huomion tai motivaation tuntiin esimerkiksi huomioimalla oppilaan kiinnostuksen kohteet,
- b) kehittää oppilaan taitoja mallintamalla oppilaalle, kuinka haastavia tunteita sisältävästä tilanteesta selviydytään,
- c) vahvistaa opettaja-oppilassuhdetta kuuntelemalla oppilasta tai
- d) tukea myönteistä ilmapiiriä luokassa erilaisin keinoin kuten positiivisella käyttäytymisen vahvistamisella. (Bear, 2015, 18.)

Kun oppilas kehittyy sosiaalisissa taidoissaan, tunteiden hallinnassa ja näiden myötä käyttäytymisessä, koko luokka hyötyy (Hovila, 2004, 54). Opettajalla on keskeinen osa oppilaan käyttäytymiseen vaikuttamisessa. Opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet ja toimintatavat vaikuttavat oppilaan toimintaan lieventävästi tai pahentavasti. (Cooper, 2011, 80.)

Tutkimusten mukaan tehokasta käyttäytymisen hallintaa kuvaa opettajan ennakoiva toiminta, jossa ehkäistään ja uudelleenohjataan haastavaa käyttäytymistä (Bear, 2015, 17; Kern & Clemens, 2007, 73, Pianta ym., 2007, 49). Ennakoivien strategioiden etuihin kuuluu ongelmakäyttäytymisen estäminen nopeasti. Ennakoivat toimintatavat ovat tehokkaita ja voivat edistää kaikkien oppilaiden tavoitteen mukaista käyttäytymistä myönteisellä ja ennakoivalla tavalla. (Kern & Clemens, 2007, 73.) Piantan ym. (2007) mukaan luokkahuoneessa, jossa toimitaan ennakoivasti, opettajat kommunikoivat usein käyttäytymisen odotuksista ja he mallintavat toivottua käyttäytymistä omalla toiminnallaan. Opettaja tarkkailee jatkuvasti luokkahuonetta ja pyrkii uudelleenohjaamaan käyttäytymistä, joka on kehittymässä haastavaksi. Opettaja, joka hallitsee luokkahuonetta, välttää itse aiheuttamasta tilanteita luokkaan, joista voi seurata haastavaa käyttäytymistä. (Pianta ym., 2007, 44–45, 49.) Poistamalla tai muokkaamalla olosuhteita, jotka aiheuttavat haastavan käyttäytymisen, haastavan käyttäytymisen ilmeneminen todennäköisesti vähenee tai poistuu. Esimerkiksi huomioimalla oppilaan tarve liikkumiselle, voidaan vähentää paikalla olon aiheuttamaa ahdistusta oppilaassa ja vaikuttaa haastavan käytöksen ilmenemiseen. (Kern & Clemens, 2007, 65–66; Levin & Nolan, 2007, 56.) Opettaja kiertää luokassa vahvistaakseen oppilaiden toivottua käyttäytymistä antamalla myönteistä

palautetta ja uudelleenohjaa haastavaa käyttäytymistä hienovaraisia vihjeitä esimerkiksi katsetta käyttäen (Bear, 2015, 18; Pianta ym., 2007, 49).

Opettajan keinoja uudelleenohjata haastavaa käyttäytymistä esittelen tarkemmin myöhemmin tutkielmassani (luku 4.4). Tarkastelunäkökulmana toimii oppilaan myönteinen kohtaaminen haastavan käyttäytymisen tilanteissa. Tässä tutkielmassa haastavan käyttäytymisen uudelleenohjaamisella viitataan opettajan tietoiseen toimintaan, jolla hän pyrkii ohjaamaan haastavaa käyttäytymistä tavoitteen mukaiseksi sen ennusmerkkien ilmaantuessa. Opettajan haastavan käyttäytymisen uudelleenohjaava toiminta tapahtuu tilanteissa, joissa haastava käyttäytyminen on saamassa alkunsa tai jo käynnissä. Vaikka opettajan ennaltaehkäisevillä toimenpiteillä, kuten esimerkiksi luokan sääntöjen laatimisella tai luokkahuoneen järjestelyllä on oletettavasti vaikutusta oppilaan käyttäytymiseen, niiden tarkastelu jätetään tässä tutkielmassa tietoisesti ulkopuolelle. Videoaineiston havainnointi ei tutkimusmenetelmänä anna mahdollisuutta tarkastella näitä haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisyn osa-alueita.

3 Kohtaaminen

Syyt haastavalle käyttäytymiselle ja tilanteet, jossa sitä ilmenee, ovat usein moninaisia. Yhtä oikeaa ratkaisukeinoa ei ole olemassa, mutta tutkimusten mukaan myönteiset ja ennakoivat toimintatavat rankaisemisen sijaan ovat haastavaan käyttäytymiseen vaikuttamisen keskiössä (mm. Greene, 2018, 26). Tässä luvussa tarkastelen ensin yleisesti kohtaamista ja esittelen, miten sitä on tutkittu kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Tutkielmassani dialogisuus kuuluu olennaisena osana kohtaamiseen, sillä kohtaaminen, joka pitää sisällään dialogisuuden antaa myös tilaa oppilaan ajatuksille ja tunteille. Kohtaamisen voidaan tutkielman teorian valossa ajatella olevan keino uudelleenohjata haastavaa käyttäytymistä. Luvussa 4 tarkastelen tarkemmin haastavasti käyttäytyvän oppilaan kohtaamista alakoulussa.

3.1 Kohtaamisen käsite

Kasvatustieteellisissä tutkimuksissa käsitellään kohtaamista myönteisestä näkökulmasta, ja ilmiöstä käytetty käsitteistö on laaja. Kohtaamisesta käytetään esimerkiksi termejä aito kohtaaminen (esim. Lammi, 2017; Silkelä, 2003; Wihersaari, 2011), dialoginen kohtaaminen (esim. Jordan-Kilkki & Pruuki, 2012; Lundan, 2009; Wihersaari, 2011) ja

kasvatuksellinen kohtaaminen (esim. Saari, 2009). Tässä tutkielmassa ilmiötä kuvataan termeillä kohtaaminen ja dialoginen kohtaaminen. Näillä tarkoitetaan samaa asiaa.

Kohtaaminen liittyy vahvasti kouluun ja kasvatukseen, ja sitä on tarkasteltu tutkimuksissa sekä oppilaan että opettajan näkökulmasta. Wihersaari (2011, 118–119) näkee kohtaamisen kasvatuksen ydintapahtumana, ja sen tavoittelemisen on olennaisessa osassa opettajan työssä. Hovilan (2004, 179) tutkimuksessa kohtaaminen toimii välineenä oppilaan identiteetin ja minuuden kehittämiseen. Kohtaamisen voidaan nähdä mahdollisuutena myös kasvaa opettajana. Erilaiset kohtaamiset auttavat opettajaa hahmottamaan omaa minuuttaan suhteessa muihin ja tätä kautta rakentamaan omaa opettajuuttaan. (Lammi, 2017, 71; Silkelä, 2003, 79.)

Tutkimusten mukaan kohtaamiselle on todettu olevan kouluissa liian vähän aikaa (Hovila, 2004, 191; Lammi, 2017, 201). Suuret ryhmäkoot sekä jatkuvan suorittamisen paineet haastavat kahdenkeskeisten kohtaamisten toteutumista (Lundan & Suoninen, 2006, 460; Virtanen, 2013, 215). Hovilan (2004, 191) mukaan kohtaaminen tulee mahdolliseksi vasta silloin, kun se on kirjattu tavoitteisiin ja opettajalla on aikaa suunnitella työnsä niin, että jokainen tulee kohdatuksi.

Onnistuneen kohtaamisen saavuttamiseksi opettajan tulee keskittyä opettaja–oppilas – vuorovaikutussuhteeseen, oppilaan ominaisuuksien sijaan. Kohtaamisessa opettaja voi tiedostaa oppilaan ominaisuudet, mutta ne eivät ole kohtaamisen keskiössä. (Sikkelä, 2003, 84.) Sen sijaan opettajan tulee ymmärtää oppilaan yksilölliset tarpeet ja tukea niiden toteutumista (Saari, 2009, 110; Virtanen, 2013, 212). Esimerkiksi konfliktitilanteen selvittelyssä opettaja herkistyy kuuntelemaan osapuolten näkemyksiä tapahtuneesta, syyllisen etsimisen sijaan. Tällöin opettaja tunnistaa oppilaan tarpeen tulla kuulluksi ja keskittyy olemaan tilanteessa aidosti läsnä. Tutkimusten valossa kohtaaminen ja sen myönteiset vaikutukset toteutuivat parhaiten kahdenvälisissä tilanteissa. (Lundan & Suoninen, 2006, 453–456; Saari, 2009, 140.)

Vuorovaikutus on olennaista kohtaamisessa. Opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutuksella tarkoitetaan kaksisuuntaista viestintäsuhdetta, jossa opettajan ja oppilaan roolit ovat erilaiset. Vuorovaikutuksen asymmetrisyys tulee ilmi osapuolten erilaisista tehtävistä, oikeuksista ja velvollisuuksista ja näin erilaisesta näkökulmasta viestintäsuhteeseen. (Gerlander & Kostiainen, 2005, 68, 71.) Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen laatu ja tilanne, jossa kohtaaminen tapahtuu, vaikuttaa osapuolten käsityksiin toisistaan. Kohtaamiseen vaikuttaa eläytymiskyky, tilanneherkkyys ja kyky asettua toisen

ihmisen asemaan. Kohtaaminen voi parhaillaan vahvistaa ihmisen minuutta. (Jordan-Kilkki & Pruuki, 2012, 21; Silkelä, 2003, 79, 81.) Kiire kuitenkin estää ihmisiä kohtamasta toisia ihmisiä. Aito kohtaaminen vaatii pysähtymistä ja toisen vierelle asettumista. (Saari, 2009, 140; Silkelä, 2003, 79.) Se vaatii myös oppilaantuntemusta sekä avointa, vuorovaikutuksellista ja turvallista ilmapiiriä (Lammi, 2017, 177).

3.2 Dialogisuus kohtamisessa

Dialogisuus kuuluu olennaisena osana kohtamiseen (Saari, 2009, 114, 122; Silkelä, 2003, 81–82, 84; Wihersaari, 2011, 114–115). Usein dialogi mielletään useamman henkilön väliseksi kielelliseksi kanssakäymiseksi. Kuitenkaan mitä tahansa opettajan ja oppilaan välistä vuoropuhelua ei nähdä dialogina. (Gerlander & Kostiainen, 2005, 80.) Tutkijoiden mukaan dialogisuus voidaan ymmärtää olemisen tapana, joka ilmenee opettajan vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa. Dialogisuuteen kuuluu opettajan aito halu olla suhteessa oppilaan kanssa sekä pyrkimys luottamuksellisen yhteyden rakentamiseen. (Jordan-Kilkki & Pruuki, 2012, 18–20; Lundan, 2009, 16.)

Dialogiseen kohtamiseen kuuluu sanallisen vuorovaikutuksen lisäksi yksilöiden sisäinen vuoropuhelu ja sanaton viestintä. Niiden tulkitseminen vaatii tilannetajua ja -herkyyttä, tunneälykkyyttä ja empatiaa. (Sikkelä, 2003, 81, 84; Wihersaari, 2011, 58, 82, 119.) Onnistuneeseen dialogiin vaaditaan suotuisat olosuhteet. Molemmat osapuolet ovat tilanteessa vapaaehtoisesti ja vaikuttavat toisiinsa aktiivisesti. (Sikkelä, 2003, 84.) Parhaimmillaan dialogisuus on vastavuoroista reagointia ja yhteisen ymmärryksen rakentamista. Haastavasti käyttäytyvän oppilaan kanssa toimiessa, opettaja voi dialogisuuden kautta osoittaa välittämistä, katsomalla oppilasta silmiin ja olemalla aidosti kiinnostunut hänestä. (Jordan-Kilkki & Pruuki, 2012, 19–20.) Dialogisessa kohtamisessa tulee ottaa huomioon vallan epätasapaino, eettisyys ja vastuullisuus. Molempien osapuolten tulee olla tilanteessa aidosti läsnä ja kuunnella toisiaan. (Saari, 2009, 114, 122; Silkelä, 2003, 81–82, 84; Wihersaari, 2011, 114–115.)

Dialogisen kohtamisen keinot vaikuttavat pitävän sisällään monia toimintatapoja, jotka tarjoavat ratkaisuja haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kohtamiseen. Tässä tutkielmassa dialoginen kohtaaminen ymmärretään muiden tutkijoiden ja asiantuntijoiden tavoin opettajan ja oppilaan välisenä vuorovaikutuksena, johon kuuluu olennaisena osana yhteyden luominen ja molemminpuolisen luottamuksen syntyminen. Kun opettaja pyrkii oppilaan dialogiseen kohtamiseen, se ei ole yksinkertaista ja ohimennen tapaamista,

vaan se on asettumista oppilaan läheisyyteen, opettajan halua nähdä ja kuulla, ymmärtää oppilasta kokonaisvaltaisesti (Jordan-Kilkki & Pruuki, 2012; Mattila, 2011, 15–16, 23). Lundanin (2009, 16) tavoin ajattelen, että oppilaan ja opettajan välisessä dialogisessa kohtaamisessa ei tarvitse päästä sopimukseen asiasta, vaan sen sijaan luoda tilanne, jossa molemmat saavat mahdollisuuden yhteisen ymmärryksen löytymiseen. Dialogisessa kohtaamisessa haastavasti käyttäytyvä oppilas voi kokea tulleen kohdatuksi rauhassa ja ymmärrettynä tunteidensa ja ajatustensa kanssa (Jordan-Kilkki & Pruuki, 20, 22).

4 Haastavasti käyttäytyvän oppilaan kohtaaminen alakoulussa

Tarkastelen tutkielmassani videoituja oppitunteja. Tarkastelun keskiössä on opettajan myönteinen toiminta eli oppilaan dialoginen kohtaaminen haastavissa opettaja-oppilas – vuorovaikutustilanteissa. Käsittelen tässä luvussa opettajan myönteistä kohtaamista oppilaiden kanssa. Esittelen sitä, mitä opettajan valmiuksia kohtaamistilanteessa edellytetään sekä mitä piirteitä myönteiseen kohtaamiseen sisältyy.

Opettajan ja oppilaan välisen myönteisen kohtaamisen vaikutuksia haastavasti käyttäytyville oppilaille on tutkittu vähän (Baker ym., 2008, 5). Changin (2003, 536, 545) mukaan sosiaalisella toimintaympäristöllä, joka pitää sisällään opettajan uskomukset ja käyttäytymisen, ja jossa oppilas toimii vuorovaikutuksessa, on vaikutusta oppilaan käyttäytymiselle. Opettajien ja oppilaiden kohtaamisia kuvataan kirjallisuudessa usein kielteisten esimerkkien kautta. Sen sijaan koulussa tapahtuu paljon toisenlaisiakin kohtaamisia, joissa vuorovaikutus ilmenee myönteisenä: kannustamisena, myötäelämisenä ja iloitsemisena. Nämä myönteiset kohtaamiset kehittävät opettajan ammattitaitoa ja kasvattavat oppilasta ihmisenä. (Cantell, 2010, 9.)

4.1 Opettajan valmiudet kohtaamistilanteessa

Kuten johdannossa kävi ilmi, luokanopettajat kokevat toisinaan, ettei heillä ole keinoja haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kohtaamiseen. Opettajien katsotaan usein toimivan hetkessä, ja siten he ovat harvoin suunnitelleet etukäteen haastavasti käyttäytyvän oppilaan kohtaamista (Gersten, 2011, 71). Opettajilla katsotaan olevan niin sanottua hiljaista tietoa, joka perustuu opettajan kokemukseen ja sen synnyttämiin hyväksi koettuihin toimintamalleihin. Tämän hiljaisen tiedon tiedetään auttavan opettajia kohtaamaan ja

käsittelmään oppilaita. (Cantell, 2010, 7; Virtanen, 2013, 212–213.) Hiljainen tieto tulee ilmi esimerkiksi konfliktitilanteissa ja niiden ratkaisemisessa. Opettaja ei ole välttämättä saanut koulutuksesta välineitä tai ohjeita selviytyä tilanteesta, mutta hiljaisen tiedon perusteella hän onnistuu toimimaan tilanteen vaatimalla tavalla. (Virtanen, 2013, 212–213.)

Ammatillisten vuorovaikutustaitojen merkitys korostuu nykypäivän koulussa oppilasjoukon moninaisuuden vuoksi. Erilaiset oppimisvaikeudet ja sosiaaliset ongelmat vaativat opettajalta yhä kehittyneempiä taitoja toimia vuorovaikutustilanteissa. (Jennings & Greenberg, 2009, 496; Määttä & Uusiautti, 2012, 32; Virtanen, 2013, 22, 25.) Opettajat tekevät koulussa haastavaa työtä selviytyessään omien tunteidensa kanssa ja ollessaan koko kehollaan ja persoonallaan mukana kaikessa (Lanas, 2011, 65). Hyvien vuorovaikutustaitojen voidaan nähdä kohottavan opettajan pätevyyttä työssään (Kauppila, 2006, 13; Wihersaari, 2011, 102). Hyvät vuorovaikutustaidot mahdollistavat opettajan ja oppilaan välisen kanssakäymisen ja luovat yhteenkuuluvuutta (Kauppila, 2006, 13). Mikäli yhteenkuuluvuutta opettajan ja oppilaan välillä ei löydy, oppilaan toimintaan on lähes mahdotonta vaikuttaa (Wihersaari, 2011, 102).

Silloinkin, kun oppilas vaikuttaa haastavalta ja hänen tilanteensa vaikuttaa heikoilta, hyvä opettaja uskaltautuu asettumaan vuorovaikutukseen oppilaan kanssa ja olemaan kiinnostunut hänestä. Erilaisten oppilaiden kohtaaminen saattaa pelottaa opettajaa ja oppilaiden kohtaaminen vaatiikin opettajalta erityistä rohkeutta. (Määttä & Uusiautti, 2012, 32.) Opettajan positiivinen asenne auttaa entisestään kohtaamaan haastavat oppilaat. Kun opettaja on optimistinen, hänellä on kyky nähdä asiat myönteisesti. Opettajalla oleva positiivinen asenne auttaa näkemään vastoinikäymiset uhkan sijaan kehittymisen mahdollisuuksina. (Virtanen, 2013, 215.) Erilaisten oppilaiden kanssa vuorovaikuttaminen auttaa opettajaa kehittämään tehokkaasti omia taitojaan (Haydn, 2012, 163).

Haydn (2012) tuo esiin tutkimuksen, jossa opettajia pyydettiin kertomaan sellaisia piirteitä opettajista, jotka ovat hyviä oppilaiden kanssa. Tutkimuksessa opettajat toivat esille hyvien opetustaitojen sijaan opettajien henkilökohtaiset ominaisuudet. Hyvät opettajat olivat tutkimuksen mukaan sellaisia, jotka kykenevät ymmärtämään oppilaita ja olemaan empaattisia. Tutkimuksen mukaan sellaisilla opettajilla on taito oppia kokemuksistaan ja kehittää vuorovaikutustaitojaan oppilaiden kanssa. (Haydn, 2012, 147.)

Vaikka opettajassa herää kielteisiä tunteita, hänen täytyy kohdata haastavasti käyttäytyvä oppilas ja pyrkiä luomaan myönteinen suhde tähän. Opettaja ei voi muuttaa oppilaan käytöstä, mutta hän voi muuttaa omaa toimintaansa. Opettajat, jotka yrittävät löytää

positiivisia ominaisuuksia jokaisesta oppilaastaan ja pyrkivät olemaan näyttämättä kielteisiä tunteitaan oppilasta kohtaan, ovat todennäköisesti tuloksellisempia auttamaan oppilaita käyttäytymään tavoitteen mukaiseksi, kuin ne jotka eivät näin tee. (Bear, 2015, 26; Levin & Nolan, 2007, 210; Sargeant, 2012, 198.)

Mikäli opettaja ei pyri luomaan ja kehittämään myönteistä vuorovaikutussuhdetta oppilaan kanssa, sillä voi olla useita seurauksia opettajan toiminnalle. Tutkimusten mukaan opettajan vuorovaikutustaitojen puute ja opettajan kielteiset tunteet oppilasta kohtaan voivat ohjata opettajia käyttämään kielteisiä toimintatapoja luokkahuoneessa. Opettajat saattavat helposti turvautua aggressiiviseen käyttäytymiseen kuten huutamiseen tai luokasta poissulkemiseen, mikä voi lisätä edelleen oppilaan haastavaa käyttäytymistä. Oppilaille huutamisella on kielteinen vaikutus myös opettaja-oppilassuhteisiin. Opettajasta ei enää pidetä, oppilaat tuntevat itsensä alistetuiksi sekä syrjityiksi. Nämä edelleen vaikeuttavat opettajan mahdollisuuksia ohjata oppilaita tulevaisuudessa. (Montuoro & Lewis, 2015, 357–358; Raczynski & Horne, 2015, 390; Sutton, Mudrey-Camino & Knight, 2009.)

4.2 Opettajan tunteiden säätelyn ja navigoinnin taito

Tunteet kuuluvat olennaisena osana kouluun ja ne ovat vahvasti läsnä opettajan jokapäiväisessä työssä. Opetus ja erityisesti haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa toimiminen on jatkuvaa tunteellista ponnistelua ja tunteiden säätelyä. (Ahola, Lanas & Hämmäläinen, 2017, 298; Hargreaves, 2000, 814.) Jokainen luokan oppilas tulee luokkaan erilaisista taustoista mukanaan erilaisia tunnekokemuksia (Lanas, 2011, 65). Koulupäivien aikana opettaja toimii niin sanottuna tunnekeskuksena, johon oppilaiden tunteet kohdistuvat eri tavoilla ja eri syistä (Ahola ym., 2017, 298). Opettajan tehtävänä on toimia luokassa roolimallina. Omalla toiminnallaan opettaja voi osoittaa, miten erilaisia tunteita käsitellään ja miten niiden kanssa toimitaan. (Ahola ym., 2017, 289; Gersten, 2011, 71; Jennings & Greenberg, 2009, 500.) Erilaiset tunteet, niin omat kuin oppilaidenkin, haastavat opettajaa emotionaalisesti (Lanas, 2011, 62). Vahvat ja jatkuvat suhteet oppilaisiin auttavat oppilaiden tunne-elämän tukemisessa (Hargreaves, 2000, 815).

Tunteet ovat ensiarvoisen tärkeitä oppilaiden oppimiselle ja toiminnalle luokkahuoneessa ja sen ulkopuolella (Brackett ym., 2011, 34). Myönteiset tunteet parantavat oppilaiden kouluviihtymistä, hyvinvointia ja koulussa suoriutumista. Koulupäiviin kuuluu näiden tunteiden lisäksi myös haasteiden, vastoinkäymisten ja pettymysten aiheuttamat tunteet. (Ahola ym., 2017; Leskisenoja, 2016, 218.) Erilaiset tunteet tulevat ilmi ihmisten

välisessä vuorovaikutuksessa erilaisissa kohtaamisissa. Tunteet kuuluvat sisällön jakamiseen ja ne ovat vuorovaikutuksen keskiössä (Hargreaves, 2000, 814; Lanas, 2011, 31–32).

Opettajan tulisi aktiivisesti tehdä tilaa kaikille tunteille koulupäivien aikana (Ahola ym., 2017, 289). Usein kuitenkin vaikeille tunteille ei osata antaa tarpeeksi tilaa. Vaikeita tunteita ei vastaanoteta eikä niitä hallita vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Syynä vaikeiden tunteiden käsittelemättömyydelle voidaan nähdä opettajan taitojen puute. Opettajat eivät saa koulutuksesta tarvittavia taitoja tunteiden käsittelylle, ja tästä syystä tunteet sivutetaan etäälle. Vaikeiden tunteiden nähdään ilmaisevan epäonnistumista ja niitä ei tahdota hyväksyä. Mikäli opettaja sortuu toimimaan näin, on vaarana, että vaikeisiin tunteisiin liitetään helposti häpeää. (Lanas, 2011, 62, 65.) Virtasen (2013) tekemän tutkimuksen mukaan opettajilla on tarve kehittää omia taitojaan hallita tunteitaan ja toimia niiden kanssa.

Haastava käyttäytyminen haastaa opettajat kohtaamaan usein kielteisiä tunteita, mikä saattaa aiheuttaa neuvottomuuden tunteita (Ahonen, 2015, 169, 178; Greene, 2018, 23). Kielteiset tunteet saattavat herättää opettajassa voimakkaita reaktioita. Haastavammaksi tilanteesta tekee se, että opettaja ei voi vapauttaa itseään tilanteesta poistumalla luokahuoneesta. (Jennings & Greenberg, 2009, 497.) Näissä tilanteissa opettajan tulee toimia ammattimaisesti ja löytää sopivat tavat ilmaista tai estää omia tunteitaan luokahuoneessa (Hargreaves, 2000, 814). Opettajan tunneperäisistä vaatimuksista selviytymiseen auttaa opettajan itsetietoisuus ja itsehillintä, jotka muodostavat opettajan sosio-emotionaalisen kompetenssin (Jennings & Greenberg, 2009, 497; Virtanen, 2013, 22). Vaaditaan erityistä vaivannäköä, jotta luokahuoneen moninaisia tunteita sisältävä tunnelmasto saadaan tasapainoon ja oppilaiden oppimisen kannalta suotuisaksi (Ahola ym., 2017, 289, 298).

On tärkeää, että opettaja kuuntelee sisäisiä viestejään, jotta hän voi tunnistaa niiden vaikutuksen omaan työsuoritukseensa (Virtanen, 2013, 208). Lanaksen (2011) mukaan haastavissa tilanteissa opettajaan kohdistuvia oppilaan negatiivisia tunteita ei pidä nähdä ongelmina, jotka tulisi ratkaista. Sen sijaan oppilaan haastava käyttäytyminen tulisi nähdä oppilaan tarpeena jakaa vaikeita tunteita. (Lanas, 2011, 62.) Keskiöön nousee opettajan omien tunteiden säätelyn taito. Tunteiden säätelyn tarkoituksena on auttaa opettajaa toimimaan tilanteissa niiden vaatimalla tavalla hyödyntämällä erilaisia tunteiden säätelystrategioita. (Sutton, 2004; Sutton ym., 2009.) Haastavassa tilanteessa opet-

taja voi säädellä omia tunteitaan esimerkiksi siirtymällä hetkeksi pois oppilaan luota, hallitsemalla omia kasvojen ilmeitään tai rauhoittamalla itseään sisäisellä puheella (Sutton, 2004). Tunteiden säätelyn kautta opettaja voi kohdata oppilaan tarpeet ilman, että opettajassa kohonneet tunteet vaikuttavat kohtaamiseen kielteisesti.

Opettajan syitä säädellä tunteita on kartoitettu useissa tutkimuksissa. Tutkimustulosten mukaan opettajat käyttävät tunteiden säätelyä usein tehokkuustavoitteiden saavuttamiseksi. Opettajat kokevat tunteiden säätelyn tekevän heistä parempia luokkahuoneen hallitsijoita, kurinpitäjiä ja tehokkaampia opettaja-oppilas –vuorovaikutuksessa. Tunteiden säätelyn nähdään parantavan myös omaa itsevarmuutta. Edellä mainittujen syiden lisäksi opettajat usein ajattelevat tunteiden säätelyn kuuluvan heidän ammattiinsa. Opettajat eivät halua kuitenkaan antaa omien tunteidensa vaikuttaa heidän opetukseensa. (Sutton, 2004; Sutton ym., 2009.) Suttonin ym. (2009) tekemässä tutkimuksessa havaittiin, että opettajan tunteiden säätely on todella merkityksellistä opettajan tehokkuuden kannalta. Opettajien, jotka osoittivat myönteisiä tunteita oppilailleen, osoitettiin olevan myös tehokkaampia työssään. (Sutton ym., 2009.)

Levinin ja Nolanin (2007) mukaan riippumatta siitä, kuinka hyvin opettajat osaavat säädellä omia tunteitaan haastavasti käyttäytyvän oppilaan kanssa, on väistämätöntä, että tunteet vaikuttavat opettajan käyttäytymiseen (Levin & Nolan, 2007, 34). Haastavasti käyttäytyvä oppilas, jolta puuttuu taitoja, tulisi kuitenkin aina muistaa kohdata sensitiivisesti. Sen sijaan, että oppilasta moititaan haastavasta käyttäytymisestä, opettajan tulisi pyrkiä auttamaan oppilasta säätelemään omia tunteitaan ja käyttäytymistään. Opettajan tulisikin olla tietoinen tunteiden säätelynsä lisäksi myös oppilaiden tunteiden säätelyn kehittymisestä ja siitä, miten niitä voidaan tukea. (Jennings & Greenberg, 2009, 512.) Oppilaat oppivat omaa tunteiden säätelyään siitä ympäristöstä, jossa he elävät (Lanas, 2011, 32).

Brackett ym. (2011) tunteita käsittelevässä laajassa tutkimuksessa tutkittiin luokkahuoneen tunneilmapiirin ja oppilaiden käyttäytymisen välistä yhteyttä. Tutkimustulokset kerättiin 90:stä viides- ja kuudesluokista (n=2000). Tutkimustulosten mukaan opettajan rakentaman luokkahuoneen tunneilmapiirin ja oppilaiden käyttäytymisen välillä oli selkeä suora positiivinen yhteys riippumatta oppilaiden luokkatasosta ja sukupuolesta. Tutkimustulosten perusteella voidaan osoittaa, että opettajan emotionaalisesti tukevalla toiminnalla on suuri merkitys oppilaiden paremmalle käyttäytymiselle. (Brackett ym., 2011.)

Oppilaiden kielteisten tunteiden ohjaamiseen liittyen Ahola ym. (2017) tuovat esille tunteiden navigoinnin käsitteen. Tunteiden navigoinnilla viitataan opettajan kykyyn ennakoida ja ohjata haastavissa tilanteissa ilmeneviä oppilaan tunteita tarkoituksenmukaiseen suuntaan. Tunteiden navigointi on keino vaikuttaa myönteisesti haastavan tilanteen kulkuun ja siihen, miltä eri osapuolista tuntuu. Tärkeää tunteiden navigoinnissa on tunnistaa oppilaan kokemat tunteet sekä senhetkiset tilannetekijät ja pyrkiä toimimaan tavalla, jolla olisi mahdollisimman myönteinen vaikutus käyttäytymiseen. (Ahola ym., 2017, 291.)

Tunteiden navigoinnilla voidaan Aholan ym. (2017) mukaan vaikuttaa kaikkien oppilaiden luokassa viihtymiseen ja hyvinvointiin. Tähän liittyy olennaisena osana oppilaiden kuuntelua ja oppilaiden kokemuksista tietoiseksi tulemistä. Tunteiden navigointia ei nähdä kielteisten tunteiden kitkemisenä; kielteisiä tunteita kartoittamalla voidaan saada lisäymmärrystä tilanteesta. Tunteiden navigointi katsotaan hyödylliseksi ja merkittäväksi juuri niissä tilanteissa, joissa on tavallisesti riski ajautua konflikteihin ja täten vaarantaa luokkahuoneen ilmapiiriä. Esimerkiksi tilanteessa, jossa oppilaat siirtyvät välitunnilta luokkahuoneeseen äänekkäästi ja levottomasti, opettaja voisi tunteita navigoimalla antaa oppilaille ensin riittävästi tilaa ja aikaa rauhoittua ennen oppitunnin aloittamista. Toimimalla näin moitteiden ja kielteisten tunteiden ilmaisemisen sijaan, opettaja tukisi oppilaiden keskinäisiä vuorovaikutussuhteita ja loisi myönteisen ilmapiirin oppitunnin aloitukseen. (Ahola ym., 2017, 294–295, 298–299.)

Opettajan tekemä tunteiden navigointi pitää sisällään tietoisia valintoja, asennoitumista sekä konkreettisia tekoja (Ahola ym., 2017, 298). Opettajan taito navigoida tunteita avaa opettajan tunteiden säätelyn ohella uudenlaisia mahdollisuuksia toimia tilanteissa, joissa oppilas käyttäytyy haastavasti. Kun opettaja pystyy säätelmään omia tunteitaan tarkoituksenmukaisesti ja kykenee toimimaan tilanteessa rauhallisesti tunteita navigoiden, voidaan päätyä myönteisiin lopputuloksiin luokassa ilman, että ketään vahingoitetaan. Tällainen toiminta voi edelleen heijastua koko luokan yleisten toimintatapojen muodostumiseen erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. (Ahola ym., 2017, 298; Jennings & Greenberg, 2009, 495.)

4.3 Opettajan sensitiivisyys ja empaattisuus

Jotta oppilas voisi tuntea tulevansa ymmärretyksi, lohdutetuksi ja hyväksytyksi, keskiöön nousee opettajan sensitiivisyys. Sensitiivisyydessä on kyse välittämisestä, myönteisestä asennoitumisesta lapseen tai nuoreen sekä opettajan ja oppilaan vastavuoroisesta suhteesta. Kun opettaja osoittaa vahvaa sensitiivisyyttä, oppilaat vapautuvat luokassa toimimaan ja ottamaan riskejä turvallisessa ympäristössä. Oppilaat tietävät opettajan olevan läsnä ja apuna tarvittaessa. (Bergin & Bergin, 2009, 143, 151–152; Pianta ym., 2007.)

Opettajan sensitiivisyydellä viitataan opettajan tietouteen ja herkkyyteen oppilaiden sekä kognitiivisista että emotionaalisista tarpeista (Brackett ym., 2011, 28; Pianta ym., 2007, 22, 32). Sensitiivinen opettaja tulkitsee tarkasti lasten viestit ja vastaa niihin nopeasti ja asianmukaisesti (Bergin & Bergin, 2009, 143, 151–152; Pianta ym., 2007, 36). Sensitiivisyyden voidaan nähdä vaativan opettajalta aitoa läsnäoloa ja kiireettömyyttä. Opettajalla on aikaa huomioida oppilaita ja nähdä oppilaan tarve tulla huomioiduksi. Sensitiivisellä opettajalla on taitoa tulkita tilanteita niiden vaatimalla tavalla ja toimia oppilasta tukevalla tavalla niin, että oppilas voi tuntea tulleen kohdatuksi. (Pianta ym., 2007, 37.)

Sensitiivisyydellä voi olla merkittävä rooli haastavan käyttäytymisen uudelleenohjaamisessa. Kuten aikaisemmin kävi ilmi, haastavaa käyttäytymistä edeltää usein tietyt ennusmerkit, jotka ilmenevät muutoksina puheessa, tunnetilassa ja fyysisessä tilassa. Näiden merkkien tunnistaminen ja niihin reagoiminen tarkoituksenmukaisesti voi estää tilanteen kärjistymistä edelleen haastavammaksi. (Kerola & Sipilä, 2007, 14.) Ahosen (2015) tutkimustulosten mukaan kasvattajan herkkyyys ja tietoisuus oppilaiden tarpeista olivat erityisen merkityksellisiä silloin, kun oppilas koki voimakkaita tunteita. Tilanteissa oleellista oli tulkita niitä oikein. Sensitiivisesti kohdattuna lapsi tuli ymmärretyksi tunteineen ja tarpeineen, minkä seurauksena lasten emotionaalinen hyvinvointi sekä toimintaan sitoutuminen lisääntyivät. (Ahonen, 2015, 118, 185.)

Empatian taidot ovat oleellisia opettajan työssä ja niitä edellytetään opettajalta etenkin haastavien oppilaiden kanssa toimimisessa. Empaattisella opettajalla on kyky tunnistaa oppilaan tunnetiloja ja taito asettua toisen asemaan ymmärtävästi kuunnellen. Tämä tapahtuu osittain tulkitsemalla oppilaiden erilaisia sanattomia viestejä kuten äänensävyä ja ilmeitä. Empaattisuuden myötä opettajan on helpompi kohdata ja ymmärtää erilaisia ja monista lähtökohdista tulevia oppilaita. (Kauppila, 2006, 24, 186; Virtanen, 2013, 211–

212.) Mikäli haastava tilanne toistuu jatkuvasti saman oppilaan kanssa, empatian tavoitelemine voi olla haastavaa. Näissä tilanteissa opettajan tulisi pysähtyä tarkastelemaan omia mahdollisia ennakkokäsityksiään. (Ahonen, 2015, 184.)

Empaattisuus on opettajan työn ydinominaisuus, jota opettajat pitävät sukupuolesta riippumatta erityisen tärkeänä (Virtanen, 2013, 211). Haastavissa tilanteissa empaattisesti taitava opettaja kohtaa oppilaan lämpimän vuorovaikutuksen avulla. Empaattisesti taitava opettaja lähestyy oppilasta näkökulmasta, jossa lapsi tai nuori viestittää käyttäytymisellään tarvetta intensiivisemmälle tuelle. Opettaja ymmärtää, että oppilas ei tahallaan käyttäydy huonosti. (Ahonen, 2015, 185, 209.) Tilanteissa, joissa haastavaa käyttäytymistä ilmenee, empaattinen opettaja selvittää tekijöitä, jotka aiheuttavat käyttäytymisen. Tulemalla tietoiseksi näistä tekijöistä opettajan on helpompi ohjata oppilasta ja saada tähän parempi yhteys. Opettaja voi ilmaista empatiaa auttamalla oppilasta työskentelemään myös omien tunteidensa kanssa. Hän voi osoittaa oppilaalle ymmärrystä heijastamalla oppilaalle sanallisesti takaisin tunteita, joita tämä on mahdollisesti tuntenut. Oppilasta voidaan parhaiten auttaa, kun oppilas tulee tunteidensa kanssa ymmärretyksi. (Raczynski & Horne, 2015, 393, 396.) Pelkän opettajankoulutuksen ei kuitenkaan katsota takaavan empaattiseksi opettajaksi kasvua, vaan se vaatii jatkuvaa itsensä kehittämistä (Hovila, 2004, 61).

Tutkimusten mukaan opettaja voi empatiataitojen avulla ohjata oppilaan käyttäytymistä suotuisammaksi. Cooperin (2011, 74, 80) mukaan opettajien, jotka osoittavat oppilaalle empatiaa, on osoitettu edistävän oppilaan hyvinvointia ja kouluun sitoutuneisuutta. Ahosen (2015) päiväkodissa tehdyn tutkimuksen perusteella puolestaan havaittiin, että kasvattajat, joiden äänestä ja olemuksesta välittyi empatia, vaikuttivat myönteisesti lapsen voimakkaan tunnereaktion hiipumiseen. Lapset saivat tunteen tulevana kohdatuiksi ymmärtäväisesti tunteidensa kanssa, jolloin lapsen käyttäytyminen haastavassa kasvatus-tilanteessa muuttui suotuisammaksi. (Ahonen, 2015, 184.)

Yhteisiä tavoitteita voidaan saavuttaa helpoiten, kun toimitaan yhdessä. Kaiken toiminnan perustana on keskinäinen luottamus. (Kauppila, 2006, 79.) Montuoron ja Lewisin (2015, 358) mukaan oppilaiden, joilla on käyttäytymisen ongelmia, on todettu haluavan läheisempää opettaja-oppilassuhdetta. Opettajan ja oppilaan välisen luottamuksen saavuttaminen ei synny kuitenkaan hetkessä, vaan se vaatii pitkäjänteistä työtä (Levin & Nolan, 2007, 210, 217–218). Jos oppilaalla on paljon pettymyksiä ihmissuhteissaan, luottamussuhteen syntyminen on entistä hitaampaa. Luottamuksen saavuttamiseksi opettajan tulee olla avoin ja osoittaa olevansa luotettava. (Veivo-Lempinen, 2009, 205.)

Oppilaat pitävät tärkeänä sitä, että he voivat kertoa opettajille ongelmistaan ja ongelmat tulevat ratkaistuksi (Gersten, 2011, 71).

Haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa toimiessa on erityisen tärkeää olla johdonmukainen ja mallintaa luokassa käyttäytymistä, jota itse odottaa oppilailta. Opettajan tulee osoittaa, että hallitsee omaa käyttäytymistään ja tarkoittaa todella mitä sanoo. (Gersten, 2011, 71–72; Levin & Nolan, 2007, 202.) Kun opettajan toiminta on yhtenevää, opettaja on myös johdonmukainen oppilaiden käyttäytymisen suhteen. Ennustettavissa oleva opettajan toiminta ja käyttäytymisestä johtuvat johdonmukaiset seuraamukset lisäävät oppilaiden luottamuksen tunnetta opettajaa kohtaan. (Gersten, 2011, 72.)

Saaren (2009) tutkimuksessa opettajat toivat esille keinoja, joilla he olivat saavuttaneet luottamussuhteen oppilaiden kanssa. Luottamussuhde saavutettiin oppilaiden kohtaamisella päivittäisissä tilanteissa, joissa opettaja antoi aikaa oppilailleen ja osoitti kiinnostusta heihin. Luottamussuhteen syntyminen edellytti oppilaan kohtaamista yksilönä. Opettajan oma avoimuus ja rehellisyys sekä hyväksyvä ja kunnioittava asenne oppilaita kohtaan vahvisti edelleen luottamussuhteen syntymistä. Oppilaat kokivat tärkeäksi tasa-arvoisen kohtelun ja opettajan aitouden erilaisissa tilanteissa. (Saari, 2009, 140–141.)

Onnistuneen luottamuksellisen suhteen saavuttaminen haastavasti käyttäytyvän oppilaan kanssa saa usein aikaan muutoksen oppilaan käyttäytymisessä pitkällä aikavälillä (Levin & Nolan, 2007, 217–218). Leskisenojan (2016, 209) mukaan opettajan ja oppilaan välisen luottamussuhteen syntyminen voi vaikuttaa siihen, että oppilaat eivät halua tuottaa opettajalle pettymystä käyttäytymällä huonosti. Saari (2009, 190) tuo väitöskirjassaan esille, että jo yksikin luottamuksellinen suhde koulussa olevaan opettajaan, joka osallistuu säännöllisesti oppilaan elämään ja jonka seurassa tämä voi kokea turvallisuutta, voi ennaltaehkäistä tarvetta oppilaaseen kohdistuvilta erityisiltä tukitoimilta. Myös Core ym. (2013, 16) tuovat esille osallistumisen ja turvan tärkeyden ehkäistäessä haastavaa käyttäytymistä. Lapsen tai nuoren kohtaamisen ja luottamuksellisen suhteen syntymisen voidaan nähdä erittäin merkityksellisenä oppilaan kannalta.

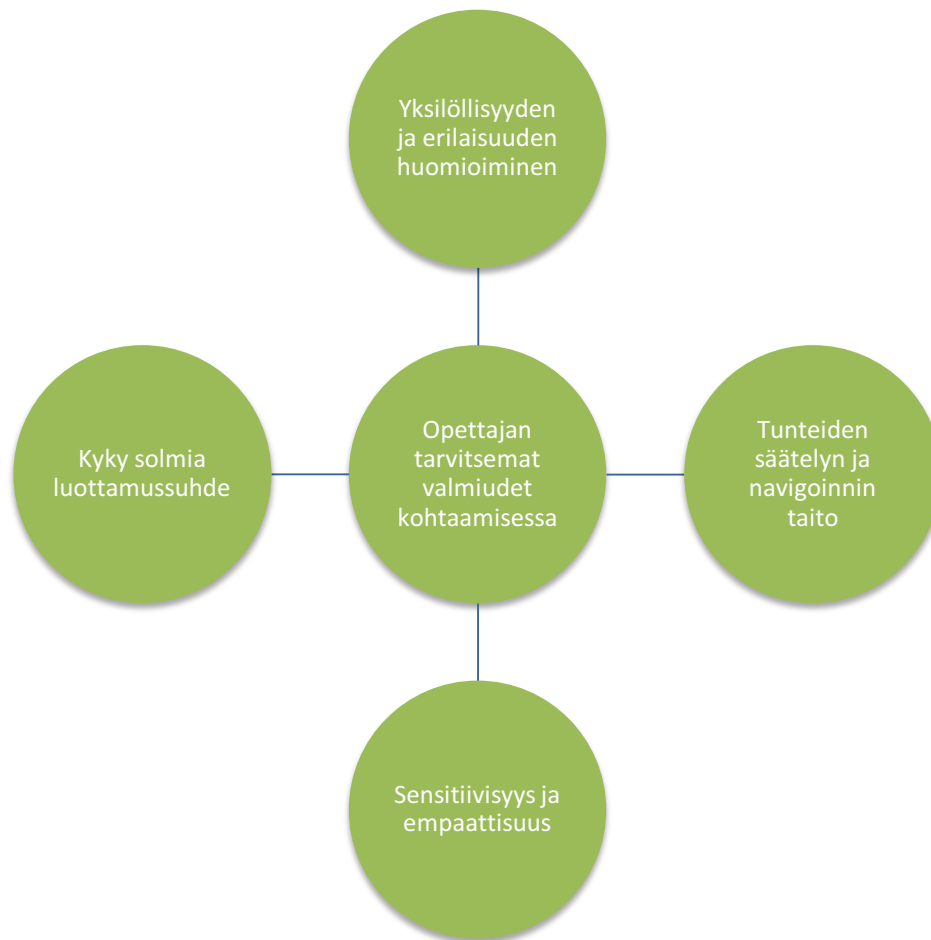
Haastavasti käyttäytyvät oppilaat kuormittavat opettajia jatkuvalla huomionhakuisuudellaan (Kuorelahti ym., 2012, 286). Opettajan tulisi arvostaa ja kunnioittaa oppilaan erilaisuutta, eikä arvottaa häntä pelkästään huonon käytöksen takia. Huonosta ja huomionhakuisesta käytöksestä huolimatta, oppilas tulisi kohdata yksilöllisesti arvokkaana oppijana. Kun opettaja kohtaa oppilaan, jolla on tuen tarvetta tai ongelmia koulutyöskentelyssä, hänen tulisi kuunnella oppilasta ja nähdä tämän potentiaali. (Hovila, 2004, 78.)

Oppilaan erityispiirteistä tietoiseksi tuleminen voi edistää opettajan empaattisempaa lähestymistä ja tukea myönteisen suhteen syntyä oppilaaseen (Raczynski & Horne, 2015, 395). Opettaja voi tukea oppilaan vahvuuksia ja huomioida oppilaan tarpeet monipuolisesti kohtaamisen onnistuessa (Hovila, 2004, 78). Opettaja voi korostaa oppilaan kiinnostuksenkohteita, näkökulmia ja motiiveja sekä edistää näin oppilaan työskentelyä (Pianta ym., 2007, 22, 38).

Opettajan tulisi välttää oppilaan tarkastelua ensisijaisesti diagnoosin näkökulmasta. Näissä tilanteissa sorrutaan helposti tarkastelemaan oppilasta ”diagnostisten silmälasien” läpi eikä lasta pyritä kohtaamaan aidosti. Tällöin oppilas tulisi nähdä yksilönä, jolta puuttuu koulunkäynnin kannalta merkittäviä taitoja. Sen sijaan, että tehdään tulkintoja oppilaan jääräpäisyydestä, tulisi ajatella, että tällä on vaikeuksia noudattaa ohjeita tai hallita siirtymätilanteita. Opettajan tulisi jatkuvasti arvioida omaa lähestymistapaansa kriittisesti, jotta hän ei sorru kohtaamaan lasta rutiininomaisesti, perimmäisiä syitä käyttäytymiselle tavoittamatta. (Ahonen, 2015, 23–25; Jordan-Kilkki & Pruuki, 2012, 22.)

Opettajan tulisi nähdä oppilaassa mahdollisuus silloinkin, kun yhteisymmärrykseen pääseminen vaikuttaa ylitsepääsemättömän vaikealta. Lapselle ja nuorelle on merkityksellistä, että hänelle läheinen ihminen luottaa siihen, että hänen elämässään nähdään mahdollisuuksia. (Mattila, 2011, 32.) Heikoimmilla olevat oppilaat tarvitsevat kokemuksen hyväksytyksi tulemisesta omana itsenään. Tällöin opettaja hyväksyy lapsen tai nuoren omine persoonallisuuspiirteineen, taitoineen ja kehityshaasteineen. Kun oppilas huomaa tulevaisuuden hyväksytyksi, oppii hän vähitellen arvostamaan itseään sellaisena kuin on. (Mattila, 2011, 31–32; Sandberg & Vuorinen, 2015, 12.) Kokemus hyväksytyksi tulemisesta tukee oppilaan identiteetin kehittymistä (Hovila, 2004, 42).

Opettajat saattavat suosia niitä oppilaita, jotka edistävät työn sujumista luokkahuoneessa. Tätä vastoin toimivat oppilaat puolestaan voivat jäädä vähemmälle huomiolle. Tällöin heidän huomioimisensa vaatii opettajalta erityistä herkkyyttä. (Hovila, 2004, 42.) Louhelan (2012) tutkimustulosten mukaan oppilaan huomioiminen, toiveiden kunnioittaminen sekä ajan antaminen liikuntatunnilla edistivät oppilaan käytöstä suotuisammaksi. Oppilas sai kokea olevansa arvostettu ja hyväksytty, mikä johti myönteisiin tuloksiin opitunnilla. (Louhela, 2012, 161.) Se, että opettaja huomaa jokaisen oppilaan, on ratkaisevaa lapsen ja nuoren hyvinvoinnille koulussa (Hovila, 2004, 42).



Kuvio 1. Opettajan tarvitsemat valmiudet oppilaan kohtaamisessa.

Yhteenvedona tämän alaluvun sisällöstä olen koonnut alaluvussa esitetyt keskeiset seikat yllä olevaan kuvioon. Valmiudet, joita opettaja tarvitsee haastavasti käyttäytyvän oppilaan kohtaamisessa ovat: tunteiden säätelyn ja navigoinnin taito, empaattisuus ja sensitiivisyys, kyky solmia luottamussuhde sekä taito huomioida oppilaan yksilöllisyys ja erilaisuus.

4.4 Kohtaamistilanne

Määttä ja Uusiautti (2012) ovat tutkineet opettajan pedagogisen rakkauden ja auktoriteetin yhteyttä oppimisilmapiiriin. Pedagogisella rakkaudella viitataan opettajan haluun suojella, tukea ja ymmärtää oppilaita. Pedagogista auktoriteettia kuvaa opettajan ja oppilaan suhteen epäsymmetrisyys, sillä opettajan tehtävänä on kasvattajan roolissa jakaa tietoja ja taitoja oppilaalle. Oppilas on suhteessa avun ja ohjaamisen kohteena, jotta hänestä voi kasvaa itseohjautuva yksilö. (Määttä & Uusiautti, 2012, 25–26.) Veivo-Lempisen (2009) mukaan opettaja saavuttaa auktoriteettiasemansa olemalla oikeudenmukainen,

avoin ja kannustava. Hän pitää kiinni rajoista eikä hyväksy vääriä tekoja. Opettaja on aidosti kiinnostunut jokaisesta oppilaastaan ja halukas kuuntelemaan ja ymmärtämään oppilaita ja heidän taustojaan. (Veivo-Lempinen, 2009, 202.) Myös Määttä ja Uusiautti (2012, 27) korostavat selkeiden ja perusteltujen sääntöjen tärkeyttä.

Jos opettajassa yhdistyvät pedagoginen rakkaus ja auktoriteetti, on ilmapiiri usein kannustava, myönteinen ja kunnioittava. Tällainen opettaja on Määttän ja Uusiautin (2012) mukaan pedagogisesti tahdikas. Opettaja nähdään turvallisena ja luotettavana aikuisena, koska hän pyrkii näkemään oppilaidensa potentiaalin ja tukemaan heitä yksilölliset lähtökohdat huomioiden. Mikäli opettaja ei ole ansainnut auktoriteettiaan eikä hänestä välity lämpöä, voi ilmapiiri pahimmillaan muodostua etäiseksi ja turvattomaksi. Tämän kaltaisessa ilmapiirissä opettaja ei välttämättä ole kiinnostunut oppilaiden yksilöllisistä tarpeista tai heidän mielipiteistään. Opettaja saattaa käyttää väärin valtaansa, eikä opettajan ja oppilaiden välille pääse syntymään luottamuksellista suhdetta. (Määttä & Uusiautti, 2012, 29–30.)

Opettajan luomalla myönteisellä ilmapiirillä ja oppilaiden käyttäytymisellä on nähty yhteyksiä aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Brackett ym., 2011; Chang, 2003). Conroy ym. (2009) mukaan luokkahuoneen positiivinen ilmapiiri on yksi tehokkaimmista tavoista vaikuttaa oppilaiden haastavaan käytökseen. Etenkin sillä, miten opettaja reagoi oppilaiden käyttäytymiseen, on merkitystä. (Conroy ym., 2009, 18.) Tutkijoiden ja asiantuntijoiden mukaan rauhallisen ja hyväntuulisen ilmapiirin voidaan nähdä tuottavan rentoa ja myönteistä käyttäytymistä. Rennossa ilmapiirissä ei tarvitse jännittää ja pelätä toista. Omiin ja toisten virheisiin suhtaudutaan positiivisella tavalla ja vuorovaikutus sujuu kevyesti ja vaivattomasti. (Chang, 2003, 538, 543; Kerola & Sipilä, 2007, 22.) Lämpimässä ja avoimessa luokkahuoneessa oppilaat tuntevat olevansa enemmän osallisena, ovat kiinnostuneempia koulumenestyksestä sekä kasvavat kunnollisiksi nuoriksi. Tällaisessa luokkahuoneessa oppilaat kunnioittavat opettajaa ja oppilaat haluavat käyttäytyä paremmin. (Brackett ym., 2011, 33–34.)

Haastavasti käyttäytyvien oppilaiden katsotaan pitävän oikeudenmukaisista ja selkeistä rajoista, vaikka he eivät välttämättä tuo sitä esille. Samaan aikaan epäoikeudenmukainen, nöyryyttävä kohtelu tai heidän yläpuolelleen asettuminen eivät näyttäydy mieluisana haastavasti käyttäytyvistä oppilaista. Opettajan on hyvä tuoda oppilaille esille, että hän toimii heidän parhaakseen. Oppilas voi aluksi kapinoida puuttumiseen, mutta huomattessaan opettajan haluavan vain auttaa hän voi ymmärtää opettajaa ja alkaa ottaa apua vastaan. (Veivo-Lempinen, 2009, 206, 208.)

4.4.1 Sanaton ja sanallinen viestintä

Opettajan sanaton viestintä on tehokas keino ehkäistä ja uudelleenohjata haastavaa käyttäytymistä. Opettaja voi hyödyntää sanatonta viestintää kuten *katsekontaktia, eleitä, ilmeitä, kosketusta ja fyysistä läheisyyttä*. Näiden toimintatapojen etuna on niiden vähäinen häiritsevyys sekä huomaamattomuus oppitunnilla. Lisäksi ne ovat yleensä nopeita ja tehokkaita. Kun opettaja käyttää sanatonta viestintää, hänelle jää vielä runsain määrin erilaisia vaihtoehtoja vaikuttaa käyttäytymiseen jatkossa. (Levin & Nolan, 2007, 3, 172; Pianta ym., 2007, 50.)

Levinin ja Nolanin (2007, 188, 190) mukaan haastavan käyttäytymisen ennusmerkkien ilmetessä olisi hyvä ensin kokeilla sanallisen viestinnän sijaan sanatonta viestintää. Ennusmerkkien huomaamiseksi opettajan on tärkeää valvoa aktiivisesti luokkaa (Pianta ym., 2007, 49). Tutkimusten mukaan sellaiset opettajat, jotka seuraavat tarkasti luokan toimintaa ja vastaavat välittömästi haastavan käyttäytymisen ennusmerkkeihin, ovat käyttäytymisen uudelleenohjaamisessa kaikkein tehokkaimpia (Bear, 2015, 21; Simonson, Fairbanks, Briesch, Myers & Sugai, 2008, 359).

Ennusmerkkien ilmaantuessa pienetkin vihjeet voivat toimia vahvoina vaikuttamiskeinoina oppilaan toiminnalle (Saloviita, 2014, 94, 96). Tällaisten vihjeiden lähettämistä on monenlainen ei-sanallinen toiminta, joka osoittaa oppilaalle, että käyttäytyminen ei ole tavoitteen mukaista (Levin & Nolan, 2007, 179–180). *Pedagoginen katse* on esimerkki hienovaraisesta vihjeestä, joka voi toimia tehokkaana viestinä oppilaalle muuttaa toimintaansa. Katse on hienovarainen tapa ohjata oppilasta ja se antaa tilaa oppilaalle korjata käytöstään. Sanattomat keinot eivät keskeytä oppituntia ja ne tuottavat oppilaassa usein vähemmän vastarintaa. (Saloviita, 2014, 94, 96.) Gordonin (2006, 60–61) mukaan oppilaat ovat erityisen herkkiä opettajan sanattomille viesteille ja tulkitsevat niitä jatkuvasti. Hienovaraisen vihjeiden käytössä on olennaista ohjata ne suoraan ja selkeästi oppilaalle, jotta oppilas tulee tietoiseksi, mitä opettaja toiminnallaan tarkoittaa. Mikäli opettaja haluaa ohjata oppilaan pois kielletystä paikasta eleillään, on tehotonta hymyillä oppilaalle. Hymy lähettää oppilaalle ristiriitaisen viestin, jonka oppilas voi tulkita opettajan epäaitoudeksi. (Gordon, 2006, 60–61; Levin & Nolan, 2007, 179–180; Saloviita, 2014, 112.)

Kun hienovaraiset vihjeet eivät riitä, opettaja voi tehostaa sanatonta viestintää oppilaan *lähietäisyydelle menemisellä*. Usein pelkästään kävelemällä kohti oppilasta voidaan palauttaa oppilas toivottuun toimintaan kuten esimerkiksi tehtävien äärelle. Hienovaraisen

viheen yhdistäminen fyysisen läheisyyden hyödyntämiseen voi tehostaa opettajan toimintaa edelleen. (Levin & Nolan, 2007, 180.)

Jos aikaisemmin mainitut toimintatavat eivät riitä oppilaan käytöksen uudelleenohjaamiselle, voi opettaja hyödyntää *kosketusta*. Kosketuksellisella ohjaamisella viitataan kevyeen fyysiseen kosketukseen, joka viestii oppilaalle, että opettaja ei hyväksy hänen käyttäytymistään. Kosketuksen avulla opettaja voi fyysisesti ohjata oppilasta istumaan takaisin omalle paikalleen tai ottamaan käden pois luokkatoverin pulpetilta. Kosketusta käytäessä on tärkeää kuitenkin huomioida siihen liittyvät ongelmat. (Levin & Nolan, 2007, 180–181.) Nykypäivänä kouluissa korostetaan voimakkaasti oppilaiden koskemattomuuden kunnioittamista (Louhela, 2012, 126). Kosketus voi aiheuttaa oppilaassa negatiivisia reaktioita ja tulkinnan opettajan aggressiivisuudesta. Tällaisia tilanteita välttääkseen oppilaantuntemus ja tilannetekijöiden huomiointi ovat erityisen tärkeitä. Etenkin vihaisten tai hermostuneiden oppilaiden ohjaamisessa opettajalta vaaditaan erityistä herkkyyttä ja oppilaantuntemusta. (Levin & Nolan, 2007, 180–181.)

Kehonkielellä voidaan viestittää haastavasti käyttäytyvälle oppilaalle erilaisia asioita, jotka joko heikentävät tai vahvistavat kohtaamista (Louhela, 2012, 108, 111; Raczynski & Horne, 2015, 391). Opettajan kasvojen *ilmeet* kertovat oppilaalle opettajan tavoitteista, tunteista ja mielialoista. Hymy on ilme, joka viestii oppilaalle opettajan välittömyydestä, ystävällisyydestä ja hyväntuulisuudesta. Hymy kuvastaa opettajan suhtautumista oppilaaseen, ja sen avulla voidaan osoittaa myös positiivista asennetta. Katseella opettaja voi puolestaan osoittaa hyväksyntää ja arvostusta. Silmiin katsomalla opettaja voi osoittaa avoimuutta ja rehellisyyttä, kun taas ”nenän vartta pitkin katsomalla” ylimielisyyttä ja halveksuntaa. (Kauppila, 2006, 35–36.) Lämmin ja kutsuva kehonkieli tekee kohtaamistilanteesta oppilaalle levollisen (Raczynski & Horne, 2015, 391). Kohtaamistilanteissa oppilas rakentaa käsitystä itsestään opettajan katseen kautta. Opettajan katse kertoo, onko hän hyväksytty ja pidetty. (Mattila, 2011, 27–28; Saari, 2009, 186.)

Mikäli pelkkää sanaton viestintä ei johda toivottuun lopputulokseen käyttäytymisen suhteen, opettaja voi siirtyä käyttämään sen ohella sanallista viestintää. Haastavan käyttäytymisen uudelleenohjaamisessa sanallisen viestinnän etuna on sen tehokkuus, mutta vaarana on vastakkainasetteluun joutuminen oppilaan kanssa. Jos opettaja onnistuu sanallisen viestinnän käytössä, käyttäytymisen ohjaamisesta voi tulla helppoa ja vähemmän stressaavaa. Sanallisen viestinnän käytössä on kiinnitettävä huomiota erilaisiin asioihin. Haastavan käytöksen ilmetessä väliintulo kannattaa tehdä mahdollisimman lyhyt-

sanaisesti ja nopeasti. Jo pelkkä oppilaan *nimellä kutsuminen* voi toimia oppilaalle viheenä muuttaa toimintaansa. Sanallinen viestintä toimii parhaiten, kun opettaja ilmaisee itseään itsevarmasti mutta ystävällisesti. (Levin & Nolan, 2007; Saloviita, 2014, 101–102.) Tutkijoiden mukaan oppilaalle olisi hyvä sanoa, mitä tämän pitäisi tehdä sen sijaan, mitä tämän ei pitäisi tehdä (Gersten, 2011, 71; Kern & Clemens, 2007, 67).

Piantan ym. (2007, 49) mukaan opettajan myönteinen sanallinen viestintä parantaa suurella todennäköisyydellä oppilaan käytöstä. Myönteisiä sanallisen viestinnän keinoja on monia. Yksi tapa uudelleenohjata haastavaa käyttäytymistä on maininta siitä, mitä oppilas voi saavuttaa, jos hän käyttäytyy toivotunlaisesti (Saloviita, 2014, 101). Opettaja voi hyödyntää myös *kysymyksiä* ja *valintojen antamista*. Kun opettaja kysyy, onko oppilas tietoinen käyttäytymisestään ja miten se vaikuttaa muihin, oppilas saa itse vastuuta toiminnastaan. Valintoja antaessaan opettaja esittää oppilaalle kaksi vaihtoehtoa, joista oppilas valitsee itse toisen. Kun tilanteessa päätetty valinta on oppilaan, tämä pääsee itse ennakoimaan tilannetta ja vaikuttamaan lopputulokseen. (Levin & Nolan, 2007, 191, 195; Saloviita, 2014, 101, 113.) Muita myönteisiä ja tehokkaita keinoja uudelleenohjata haastavaa käyttäytymistä ovat esimerkiksi *säännöistä muistuttaminen*, *toteaminen* ja *pyyntöjen esittäminen*, joiden myötä opettaja selkeyttää oppilaalle, millaista käyttäytymistä oppilaalta odotetaan (Saloviita 2014, 101). Näiden keinojen lisäksi opettaja voi *kehottaa* oppilasta toimimaan tietyllä tavalla (Bear, 2015, 21). Kehotus voidaan ymmärtää pyyntöä voimakkaampana, mutta silti myönteisen sävyisenä vaatimuksena tehdä jotakin (Saloviita, 2014, 166).

Oppilaan kohtaaminen ja haastavan käyttäytymisen uudelleenohjaaminen edellyttävät opettajalta myös kykyä *keskusteluun* ja ongelmanratkaisuun (Levin & Nolan, 2007, 209, 218–219; Sargeant, 2012, 199). Yhteiset keskustelut, toisen ymmärtäminen ja ymmärretyksi tuleminen tekevät yhdessä työskentelystä helpompaa ja vahvistavat opettajan ja oppilaan välistä kohtaamista (Raczynski & Horne, 2015, 391). Keskustelemalla oppilaan kanssa opettaja voi kehittää syvällisempää ymmärrystä oppilaan syistä käyttäytyä häiritsevästi ja edistää myöhempää myönteistä kommunikointia. Yhteisissä keskusteluissa voidaan löytää molemmille osapuolille sopivia ratkaisuja. (Levin & Nolan, 2007, 209, 218–219.) Ratkaisukeskeinen lähestymistapa on myönteinen dialoginen tapa vaikuttaa tilanteiden etenemiseen ja ohjata oppilaita parempaan käyttäytymiseen. Ratkaisemalla ongelmia yhdessä oppilaalle opetetaan tärkeitä taitoja kuten empatiaa, toisten huomioon ottamista sekä ratkaisemaan erimielisyyksiä ilman konflikteja. (Greene, 2018, 25–26; Raczynski & Horne, 2015, 393–394.)

Keskustelussa puhujan tekemät sisällölliset valinnat ja itseilmaisemisen tapa vaikuttavat olennaisesti siihen, millaiseksi keskustelu muotoutuu ja millaiseen reagointiin vastapuolta houkutellaan (Lundan & Suoninen, 2006, 455). Haastavasti käyttäytyvän oppilaan kohtaamisessa tulisi välttää oppilasta nolaavaa tai vähättelevää suhtautumista (Lindh & Sinkkonen, 2009, 52). Greenen (2018) mukaan hyvä tapa kehittää sanallista viestintää myönteisemmäksi on tarkastella oppilaan haastavaa käyttäytymistä puuttuvien taitojen näkökulmasta heikon motivaation sijaan. Tällöin kielestä putoavat automaattisesti pois negatiiviset ilmaukset kuten esimerkiksi huomionhakija, manipuloija tai epämotivoitunut. (Greene, 2018, 25.) Positiivisen sanoituksen myötä oppilaat tulevat tietosiksi käyttäytymisen odotuksista ja myönteisistä seurauksista. Tätä kautta oppilailla voi syntyä sisäistä motivaatiota käyttäytymisen muuttamiseen. (Levin & Nolan, 2007, 191, 195; Saloviita, 2014, 101.)

Tilanteissa, joissa opettaja kokee suuttumusta, tulisi pyrkiä hillitsemään omia tunteita ja pysymään rauhallisena (Gersten, 2011, 71). Mikäli opettaja menettää kuitenkin malttinsa, olisi hänen hyvä varoittaa oppilasta etukäteen. Opettajan kielteistenkin tunteiden esiintulo on hyväksyttävää. Oppilas oppii tunteiden ilmaisusta ja voi huomata, että hän ei ole ainoa, jolla on vaikeuksia. Oppilas voi saada opettajasta itselleen mallin, miten vastaavanlaisissa tilanteissa voidaan toimia myöhemmin. (Hovila, 2004, 43; Lanås, 2011, 32; Veivo-Lempinen, 2009, 211.)

Tilanteissa, joissa oppilas on kiihtyneessä tilassa, on usein parempi siirtää keskusteluhetkeä. Opettajan on hyvä odottaa, että oppilas on rauhoittunut, jotta välttyään opettajan ja oppilaan väliseltä valtataistelulta. (Saloviita, 2014, 104; Sigfrids, 2009, 103.) Hyvää vuorovaikutussuhdetta kuvaa tilanne, jossa molemmat osapuolet voivat toimia omana itsenään. Tämänkaltaisessa tilanteessa oppilaan ei tarvitse käyttää aikaa omien puolustusstrategioiden keksimiseen eikä hänellä ole tarvetta pyrkiä olemaan ovelampi kuin opettaja. Opettajan ei puolestaan tarvitse vaihtaa roolista toiseen eikä hänellä ole tarvetta esittää muuta kuin on. (Gordon, 2006, 46.)

Tutkimusten mukaan sanallisella viestinnällä voidaan tehostaa kohtaamista ja vaikuttaa haastavan käyttäytymisen ilmenemiseen (Allday & Pakurar, 2007; Lewis ym., 2008; Lundan & Suoninen, 2006). Lundanin ja Suonisen (2006) esikoulussa tehdyn tutkimuksen tulokset osoittivat, että pienilläkin kasvattajan sävyvalinnoilla oli merkitystä vuorovaikutuksessa haastavan lapsen kanssa. Kasvattajan lämminhenkisyys, sinnikäs toiminta, kekseliäisyys ja provosoitumattomuus auttoivat lapsen ja kasvattajan välisen myönteisen yhteyden löytymisessä. (Lundan & Suoninen, 2006, 453–462.) Alldayn & Pakurarin

(2007) tutkimuksessa puolestaan havaittiin, että oppilaan huomioiminen luokkaan tullessa vaikuttaa oppilaan toimintaan luokassa myönteisesti. Kun opettaja tervehti haastavasti käyttäytyviä oppilaita henkilökohtaisesti luokkaan tullessa samalla sanoen jonkin positiivisen huomion, oppilaiden keskittymiskyky ja tavoitteellinen toiminta parantuivat lähes puolella tuntityöskentelyssä. (Allday & Pakurar, 2007.) Lewisin ym. (2008) tekemän tutkimuksen mukaan koulussa tapahtuvan oppilaiden asianmukaisen käyttäytymisen vahvistaminen ja yhteiset keskustelut oppilaiden kanssa vaikuttivat oppilaiden haastavan käytöksen vähenemiseen. Edellä esiteltujen tutkimustulosten perusteella voidaan sanoa sanallisella viestinnällä olevan merkitystä haastavan käyttäytymisen uudelleenohjaamisessa.

4.4.2 Kuunteleminen

Kuuntelulla on merkittävä rooli vuorovaikutustilanteessa (Veivo-Lempinen, 2009, 204; Saloviita, 2014, 115). Aktiivisen kuuntelun kautta voidaan osoittaa hyväksyntää, välittämistä ja kunnioittamista. Sen avulla voidaan lisätä molemminpuolista ymmärrystä. (Gordon, 2006, 126; Raczynski & Horne, 2015, 391.) Kuuntelemisen kautta annetaan toiselle tilaa kertoa asioistaan. On tärkeää pyrkiä ymmärtämään toisen viestejä, jotta voi tulla tietoiseksi toisen osapuolen ajatuksista ja näkemyksistä. Kuuntelemisen kautta saa mahdollisuuden eläytyä toisen maailmaan ja tilanteeseen ja näin saada uusia näkökulmia. (Hovila, 2004, 52, 164; Louhela, 2012.) Kuuntelutilanteessa tarkkaavainen havaitsija voi huomata, mitä puhujalta jää sanomatta tai mitä tämän on vaikea ilmaista. Haastavasti käyttäytyvä oppilas voi sanoa, ettei pidä opiskeltavasta oppiaineesta ja siksi häiritsee tunnilla. Sen sijaan opittavat asiat saattavat olla hänelle liian vaikeita ja oppilas pelkää epäonnistumista. Näissä tilanteissa on oleellista olla sensitiivinen ja osoittaa luottamusta. (Kauppila, 2006, 183; Saloviita, 2014, 115.)

Lapsen ja nuoren osallisuuden kokemuksista huolehtiminen on tärkeää (Kuorelahti ym., 2012, 292). Oppilaalla, joilla on tuen tarve, osallisuuden varmistaminen vaatii opettajalta tietynlaista herkkyyttä. Osallisuudesta voidaan huolehtia, kun oppilaan äänelle annetaan tilaa ja huolehditaan hänen kuulluksi tulemisestaan. Opettaja voi huolehtia oppilaan osallisuudesta kyselemällä, osoittamalla kiinnostusta ja kunnioittamalla hänen näkemyksiään. (Jordan-Kilkki & Pruuki, 2012, 22–23.) Tilanteissa, jossa oppilas avautuu opettajalle huolistaan tai vaikeista asioista, tulee opettajan tunnistaa omat tunteensa ja pysyä rauhallisena. Jos opettaja alkaa huolen herätessä toimimaan syyttävästi ja provosoivasti, yhteys lapseen tai nuoreen voi katketa ja oppilaalle voi tulla tunne, ettei häntä ymmär-

retä. (Veivo-Lempinen, 2009, 204.) Tähän auttaa opettajan hyvä itsekontrolli. Itsekontrollin kautta opettaja kykenee pysymään tyynenä ja ajattelemaan selväjärkisesti. (Virtanen, 2013, 214–215.) Jos oppilaan mielipiteet eroavat vahvasti opettajan mielipiteistä, on hyvä osoittaa oppilaalle, että mielipiteitä voi olla erilaisia. Oppilas voi kokea näin tulevaisuutensa kuulluksi, vaikka yhteiseen ymmärrykseen ei päästäisikään. Oppilas saa kokemuksen hyväksytyksi tulemisesta juuri sellaisena kuin on. (Veivo-Lempinen, 2009, 204–205.)

Opettajat saattavat kiireeltään ohittaa oppilaan yritykset puhua opettajalle. Opettaja ei anna aikaa oppilaalle kertoa, mitä tällä on mielessään. Näistä tilanteista oppilas saa käsitteen siitä, ettei opettaja ole kiinnostunut oppilaasta. (Saloviita, 2014, 65.) Mikäli lasta tai nuorta ei kuulla koulussa, oppilaan tarpeet jää helposti huomaamatta ja oppilaan on vaikeaa oppia edellytystensä mukaisesti (Hovila, 2004, 41). Oppilaan sivuuttamisen vaarana on, että tämä ei välttämättä myöhemmin tule enää osoittamaan tarvettaan tulla kuulluksi (Ahola ym., 2017, 297). Vasta kun oppilas tulee kuulluksi yksilönä, hänestä voi tulla yhteisönsä täysivaltainen jäsen (Hovila, 2004, 180).

Oppilaan kuulemisella on valtava merkitys oppilaan auttamisessa ja tukemisessa (Louhela, 2012, 95; Raczynski & Horne, 2015, 392). Se on erityisen merkityksellistä tilanteissa, joissa oppilas kokee epävarmuutta ja osaamattomuutta (Louhela, 2012, 112). Opettajan tulisikin järjestää aikaa oppilaan kuulemiselle (Ahola ym., 2017, 297). Tutkimusten mukaan kuuntelemalla voidaan parantaa lapsen tai nuoren psyykkistä, sosiaalista ja emotionaalista hyvinvointia (Louhela, 2012, 115). Kuuntelemalla voidaan ratkaista ongelmia yhdessä oppilaan kanssa ja näin edistää asioiden etenemistä (Raczynski & Horne, 2015, 391). Kuulluksi tullessaan oppilas puolestaan alkaa hyväksyä ja ymmärtää itseään paremmin, minkä seurauksesta oppilas voi nähdä mahdollisuuden muutokseen (Louhela, 2012, 95). Tämä kävi ilmi Louhelan (2012) tekemässä tutkimuksesta, jossa oppilaiden käyttäytymisen nähtiin liikuntatunnilla paranevan, kun oppilaat saivat kokemuksen kuulluksi tulemisesta. Kun oppilaat saivat tulla kuulluksi, oppilaiden kieltäytyminen tehtävien tekemisestä väheni ja sinnikäs yrittäminen lisääntyi. (Louhela, 2012, 115, 161.)

4.4.3 Kannustaminen ja palautteen antaminen

Kouluissa toteutetaan nykypäivänä edelleen käytäntöjä, jotka rankaisevat oppilaita huonosta käyttäytymisestä. Erilaiset tutkimukset, jotka ovat osoittaneet tällaisten toimintatapojen vaikuttamattomuuden oppilaiden käyttäytymisen suhteen, ovat vaikuttaneet hitaasti koulujen toimintakulttuuriin. (Greene, 2018, 24.) Kouluissa tukea tarvitsevia oppilaita tarkastellaan usein puutteiden ja vaikeuksien näkökulmasta. Opettajien huomio kiinnittyy kouluissa helposti ei-toivottuun käyttäytymiseen ja hyvä käytös jää huomaamatta. Oppilaat saattavatkin oppia, että tullakseen huomioiduksi tulee käyttäytyä häiritsevästi. (Kuorelahti ym., 2012, 286; Levin & Nolan, 2007, 34.) Saloviidan (2014, 12, 64) mukaan tällaisilla opettajan toimintatavoilla on vaarana ruokkia oppilaiden toimintaa ja lisätä käytösongelmia entisestään. Sen sijaan, että kouluissa keskityttäisiin haastavan käytöksen rankaisemiseen, toimintaympäristöjä tulisi muuttaa toivottavaa käyttäytymistä tukevaksi (Karhu, 2018, 12; Leskisenoja, 2016, 212). Lähtökohtana tulisi olla ajatus siitä, että jokaisella oppilaalla on vahvuuksia ja edellytyksiä oppia. Tällaisessa ympäristössä oppilaat uskaltavat ottaa riskejä ja tehdä virheitä, sillä luokassa ne nähdään kasvumahdollisuuksina. (Conroy ym., 2009, 23.) Toimimalla ja tukemalla lasta tämän tarpeet huomioiden, opettajilla on suurempi todennäköisyys menestyä myönteisen käyttäytymisympäristön luomisessa (Conroy ym., 2009; Leskisenoja, 2016, 212, 217; Sargeant, 2012, 198).

Vahvuusperustainen toiminta vaikuttaa ratkaisevasti opettajan ja oppilaan väliseen kohtaamiseen. Kun opettaja keskittyy oppilaan heikkouksien sijaan oppilaan vahvuuksiin ja voimavaroihin, luokan ilmapiiri muuttuu myönteisemmäksi. (Leskisenoja, 2016, 212.) Sandberg ja Vuorinen (2015) tuovat tutkimuksia kartoittaessaan esille, että oppilaan onnistumisten ja vahvuuksien esiintuominen on erityisen merkittävää etenkin niille oppilaille, joilla on vaikeuksia koulussa ja jotka saavat paljon negatiivista huomiota osakseen. Kun opettaja auttaa oppilasta huomaamaan hyvän ja tuo esille oppilaan vahvuudet ja onnistumiset, oppilaan usko itseensä kohenee ja hän alkaa ajatella positiivisemmin itsestään. Opettajan sanomisilla on oppilaalle erityinen merkitys. Kannustuksen kautta oppilas voi tuntea itsensä huomioiduksi ja arvostetuksi. (Sandberg & Vuorinen, 2015, 12–14.) Opettaja voi olla ainoa oppilaan ympärillä oleva ihminen, jolta hän saa tunnustusta. Hyvä palaute tai pienet kannustamisen sanat voivat jäädä pitkäksi aikaa oppilaan mieleen. (Levin & Nolan 2007, 216; Veivo-Lempinen, 2009, 209.) Omien vahvuuksien tiedostamisesta voi muodostua tukea tarvitsevalle oppilaalle tärkeä henkinen resurssi tilanteissa, joissa oppilaalla on kehittymistarpeita tai joissa hän kohtaa epäonnistumisia (Sandberg & Vuorinen, 2015, 14).

Useiden viimeaikaisten tutkimusten mukaan opettajan oppilaalle antamilla kehuilla ja positiivisella palautteella on myönteisiä vaikutuksia oppilaan käyttäytymiseen (esim. Bear, 2015; Conroy ym., 2009; Sourander ym., 2016). Souranderin ym. (2016) vasta saatujen tutkimustulosten mukaan kaikenlaisia käyttäytymisen ongelmia kuten esimerkiksi väkivaltaista käyttäytymistä voidaan ohjata myönteisen palautteen avulla. Myönteinen palaute vaikuttaa lapsen tai nuoren neurobiologiaan asti ja saa aikaan muutoksia oppilaan käyttäytymisessä. (Sourander ym., 2016.) Lewisin ym. (2008) tutkimuksessa oppilaat kertoivat itse käyttäytyvänsä paremmin, mikäli opettaja tunnusti ja palkitsi heitä tavoitteen mukaisesta käytöksestä. Oppilaat pitivät rangaistusten sijaan tärkeänä opettajan antamaa myönteistä ohjaamista ja yhteisiä neuvotteluhetkiä. (Lewis ym., 2008.) Lapsen saaman positiivisen palautteen merkitys tuli esiin myös Ahosen (2015) varhaiskasvatuksen kentällä tehdyssä tutkimuksessa. Kun lapsi sai positiivista palautetta, haastavan käyttäytymisen ilmenemisen nähtiin vähenevän. Positiivisen palautteen avulla pystyttiin ohjaamaan jo haastavaksi muodostuneen kasvatustilanteen suuntaa myönteisemmäksi. (Ahonen, 2015, 190.)

Oppilaan, joka saa paljon negatiivista palautetta osakseen, tulisi saada moninkertaisesti enemmän kannustusta ja myönteistä palautetta (Veivo-Lempinen, 2009, 209). Uusien käyttäytymismallien opetteluun tulisi saada paljon aikaa ja oppimisprosessin tulisi edistyä pienillä askelilla onnistumisen kokemuksilla varustettuna (Levin & Nolan, 2007, 34–35). Mikäli oppilas nähdään koulussa vain ongelmakeskeisesti, oppilaalle muodostuu helposti negatiivinen käsitys itsestään, mikä voi johtaa alisuoriutumiseen (Sandberg & Vuorinen, 2015, 12). Pahimmillaan jatkuva negatiivinen palaute voi johtaa haluttomuuteen tulla kouluun ja tätä kautta koulusta putoamiseen (Äärelä, 2012, 151).

Haastavasti käyttäytyvälle oppilaalle kohdistuvassa palautteen antamisessa on tärkeää kiinnittää huomiota eri asioihin. Oppilaan ei tulisi saada samassa lauseessa sekä kiitosta että kritiikkiä, sillä positiivinen huomio ja moite sotkeutuvat helposti (Keltikangas-Järvinen, 2010, 231). Oppilas ja hänen käyttäytymisensä tulisi pitää aina myös erillään. Palautteen tulisi olla täsmällistä ja ymmärrettävää. (Conroy ym., 2009, 19, 21; Keltikangas-Järvinen, 2010, 231–232.) Tutkijoiden ja asiantuntijoiden mukaan haastavasti käyttäytyvälle oppilaalle annettavan jatkuvan palautteen tulisi korostaa sitä mitä oppilas osaa sen sijaan, mitä hän ei osaa. Palautteen tulisi keskittyä oppilaan ponnisteluun, kehittymiseen tai työn laatuun. Oppilaan tulisi saada tuntea itsensä merkitykselliseksi ja kyvykkääksi. (Conroy ym., 2009, 19; Levin & Nolan, 2007, 216.) Saloviidan (2014) mukaan joissakin

tilanteissa palaute on hyvä antaa oppilaalle kahdenkeskeisesti. Näin oppilas välttyy kokemuksilta tulla nolatuksi muiden edessä ja tarve valtataisteluun pienenee. (Saloviita, 2014, 99.)

Tutkijoiden mukaan hyvä tapa ei-toivotun käyttäytymisen vähentämiseen on toivotun käyttäytymisen positiivinen vahvistaminen (Karhu, 2018; Simonsen ym., 2008). Kun opettaja positiivisen vahvistamisen lisäksi jättää reagoimatta haastavaan käyttäytymiseen, haastavan käyttäytymisen voidaan odottaa vähenevän entisestään (Simonsen ym., 2008). Positiivisessa vahvistamisessa lasta voidaan palkita käyttäytymisestään esimerkiksi hymyllä tai sanallisesti. Positiivisessa vahvistamisessa on olennaista välitön palaute ja johdonmukaisuus, kun toivottua käyttäytymistä ilmenee. (Keltikangas-Järvinen, 2010, 229; Simonsen ym., 2008, 362–363.) Conroy ym. (2009, 19) mukaan haastavasti käyttäytyvät oppilaat tarvitsevat erityisen tarkkaa tietoa siitä, millaista käyttäytymistä opettaja pitää tavoitteen mukaisena. Kun oppilas saa myönteistä palautetta tavoitteen mukaisesta käyttäytymisestä, haastava käyttäytyminen korjautuu hienovaraisesti (Saloviita, 2014, 64, 90). Vaikka oppilaan käyttäytymistä pyritään vahvistamaan palkinnoilla, on syytä muistaa, ettei lasta palkita loputtomasti hyvästä käyttäytymisestä. Päämääränä on, että jossain vaiheessa lapsi tai nuori alkaa omien onnistumisen kokemusten kautta saada mielihyvää, joka palkitsee oppilasta sisäisesti. (Gersten, 2011, 70; Keltikangas-Järvinen, 2010, 238.)

Opettajan aitous ja läsnä oleminen ovat tärkeässä osassa haastavasti käyttäytyvän oppilaan kohtaamisessa. Erityisesti oppilaalle haastavissa tilanteissa opettajan on tärkeää pyrkiä vastaamaan oppilaan avunpyyntöihin välittämällä, kuuntelemalla ja olemalla kärsivällinen. (Bergin & Bergin, 2009, 142; Louhela, 2012, 49.) Kun opettaja antaa tilanteessa oppilaalle aikaa, oppilas voi kokea turvallisuutta, mikä vähentää oppilaan taitojen puutteiden aiheuttamaa painetta. Opettajan läsnäolo ja kiireettömyys antavat oppilaan ajatuksille sekä niiden ilmaisulle tilaa ja oppilaalle mahdollisuuden selviytyä tilanteesta parhaalla mahdollisella tavalla. (Jordan-Kilki & Pruuki, 2012, 21.)

Tutustumalla oppilaaseen ja olemalla avoin tämän huolille, opettaja luo läheisempää suhdetta oppilaaseen ja avun saanti lapselle tai nuorelle mahdollistuu paremmin (Hovila, 2004, 181). Oppilaat, joilla on sisimmässään haavoja, kykenevät erottamaan sellaisen opettajan, joka on heistä aidosti kiinnostunut. Jos oppilas huomaa, ettei opettaja ole aidosti kiinnostunut hänestä, oppilas ei päästä häntä edes lähelleen eikä aitoa kohtaamista voi syntyä. Jos oppilas pystyy huomaamaan, että opettaja välittää hänestä aidosti, oppilas voi motivoitua koulutyöstä. Kun opettaja puolestaan kokee, että yhteys nuoreen on

löytynyt, on hänen helpompi toimia huolehtivana aikuisena. (Veivo-Lempinen, 2009, 207–208.)

Saloviita (2014) tuo esille keinoja, joilla oppilaille voi osoittaa kiinnostusta. Kiinnostusta voi osoittaa esimerkiksi kyselemällä oppilaan harrastuksista tai mielenkiinnonkohteista. Yhteisiä kiinnostuksenkohteita löytäessään opettaja voi lujittaa oppilaan ja opettajan välistä yhteyttä. (Saloviita, 2014, 62–63.) Opettaja voi aika ajoin myös lounastaa oppilaiden kanssa tai osallistua yhteisiin toimintoihin välitunneilla. Kohtaamalla lapsen tai nuoren luokkahuoneen ulkopuolella, opettaja saa enemmän aikaa ja tilaa tutustua oppilaisiin sekä mahdollisuuden parantaa oppilaantuntemustaan. (Louhela, 2012, 48; Saloviita, 2014, 62–63.)

Opettajan ja oppilaan suhde vaikuttaa voimakkaasti siihen, miten oppilaat käyttäytyvät. Oppilaat suhtautuvat myönteisesti sellaisiin opettajiin, jotka osoittavat olevansa läsnä. (Saloviita, 2014, 59–62.) Esimerkiksi draamatunneilla opettajan innostuneisuuden on todettu heijastuvat suoraan oppilaiden käyttäytymiseen oppimistilanteissa (Toivanen, Antikainen & Ruismäki, 2012, 560). Kun opettaja tuo esille omaa minuuttaan avoimesti ja rehellisesti, vuorovaikutuksesta tulee inhimillisempää ja luontevampaa. Samalla oppilaat oppivat avoimuutta, mikä puolestaan kannustaa heitä kertomaan opettajalle omista asioistaan. (Saloviita, 2014, 59–62.) Opettajan ja oppilaan välinen suhde vaikutti myös Äärelän (2012) tutkimuksessa voimakkaasti siihen, miten oppilas käyttäytyi koulussa. Oppilaalla ei ollut tarvetta käyttäytyä häiritsevästi, mikäli opettaja oli ollut heille mieleinen. Tutkimuksen mukaan oppilaat arvostavat sellaista opettajaa, jonka toiminnassa ilmenee välittäminen, hyväksyntä ja huolenpito. (Äärelä, 2012, 197, 237.) Saloviita (2014) tuo esille ihmissuhteiden vastavuoroisuuden. Kun opettaja hyväksyy oppilaan, oppilaan on helpompi hyväksyä opettaja. (Saloviita, 2014, 59.)

Saaren (2009) tutkimuksessa opettajat toivat esiin nöyryyden merkitystä opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Opettajat, jotka olivat tunnustaneet oppilaille omaa keskeneräisyyttään ja osanneet pyytää tarpeen vaatiessa anteeksi olivat kokeneet saaneensa oppilailta luottamusta. Lapsen tai nuoren kohtaamisessa omana itsenä oleminen nähtiin tärkeäksi. (Saari, 2009, 141.)



Kuvio 2. Yhteenveto haastavan käyttäytymisen uudelleenohjaamiseen ja myönteiseen kohtaamistilanteeseen vaikuttavista tekijöistä.

Olen tässä luvussa tarkastellut oppilaan myönteisen kohtaamisen merkitystä haastavan käyttäytymisen uudelleenohjaamiseen. Haastavasti käyttäytyvän oppilaan kohtaamiseen liittyvien tutkimustulosten pohjalta voidaan tulla siihen tulokseen, että olennaista haastavan käyttäytymisen uudelleenohjaamisessa on vaikuttaminen siihen myönteisin, tavoitteen mukaista käyttäytymistä vahvistavin keinoin. Keskeisenä tekijänä haastavaan käyttäytymiseen vaikuttamisessa on opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen parantaminen. Lämmin ja tukeva suhde, joka pitää sisällään opettajan kyvyn tunnistaa oppilaan tarpeita, tukee oppilaan oman toiminnan ohjausta ja luokassa tarvittavien taitojen oppimista. Keskeistä käyttäytymisen uudelleenohjaamisessa on ymmärtää, että muutokset lähtevät liikkeelle opettajan toimintatavoista. Opettajan tulee saada oppilas ymmärtämään, millainen käyttäytyminen on hyväksyttävää ja millaista käyttäytymistä häneltä odotetaan, jotta oppilas voi itse motivoitua muuttamaan käytöstään. Tavoitteen mukaisen käyttäytymisen opettaminen edellyttää opettajalta sellaista vuorovaikutusta ja toimintaa, jota toivoo myös oppilaalta.

5 Draamakasvatus alakoulussa

Tässä luvussa esittelen, mitä draamakasvatuksella tarkoitetaan koulussa ja opetussuunnitelmassa sekä mitä käsitteellä tarkoitetaan tässä tutkielmassa. Tutkimuksen aineiston oppitunnit ovat jokainen draamatunteja, joten koen tarpeelliseksi avata draamakasvatuksen käsitettä aineiston ymmärtämiseksi.

Draamakasvatus on opetus- ja tieteenala, jossa yhdistyvät teatterin, leikin ja kasvatuksen keinot (Toivanen, 2012, 192). Toivasen, Halkilahden ja Ruismäen (2013, 1170) mukaan draama voidaan ymmärtää taideaineena sekä opetusmenetelmänä. Draamakasvatus on draamaa laaja-alaisempi käsite. Draamakasvatusta voidaan kuvata esimerkiksi yhden lukuvuoden mittaisena prosessina, joka mahdollistaa uusien sisältöjen tarkastelun sekä erilaisten taitojen harjoittamisen. Draamakasvatus jaetaan usein kolmeen erilaiseen draaman genreen. (Heikkinen, 2017, 47, 49, 80.) Jako erilaisiin draamakasvatuksen genreihin perustuu tekijän ja katsojan väliseen suhteeseen työskentely- ja esitysprosessissa. *Osallistavassa teatterissa*, jota hyödynnetään erityisesti koulun draamaopetuksessa, oppiminen tapahtuu rooleissa toimimisen kautta kuvitteellista tilaa ja aikaa hyödyntäen. Ryhmä toimii ja jakaa ajatuksia sekä tuotoksia keskenään, eikä siinä ole ulkopuolista yleisöä. *Esittävässä teatterissa* raja katsojien ja tekijöiden välillä on selkeä. Esittävässä teatterissa oppilaat valmistavat esityksen katsottavaksi ja vastaanottajat vastaanottavat esityksen. *Soveltavassa teatterissa* puolestaan katsojien ja tekijöiden välillä ei ole selkeää rajaa. Soveltavassa teatterissa yhdistyvät sekä esittävä teatteri että yleisöä osallistavat ja aktivoivat työtavat. (Toivanen, 2015, 10.) Tämän tutkimuksen kohteena olevilla draamatunneilla opettaja käytti osallistavan teatterin työtapoja, sillä opettaja ja oppilaat toimivat oppitunneilla yhdessä ilman ulkopuolista yleisöä. Draamatunneilla hyödynnettiin erityisesti rooleissa toimimista sekä muita erilaisia draaman työtapoja.

Koulussa toteutettavassa draaman opetuksessa erilaisia teatterin keinoja hyödynnetään opetuksellisiin tarkoituksiin. Draamatoiminta pitää sisällään puheilmaisua, fyysistä liikkumista sekä keskittymistä. Opittavia asioita sisäistetään usein erilaisten tunnilla vaihtelevien työtapojen kautta (esim. opettaja roolissa ja kuuma tuoli). (Toivanen ym., 2013, 1170.) Draaman toimintatapoja sisältävä oppitunnit eroavat muiden oppiaineiden tunneista. Opetus tapahtuu usein avoimessa tilassa ja liikkuminen on vapaampaa. Oppitunneilla opettaja, oppilaat sekä tila muodostavat tunnin opetusmateriaalin. (Neelands, 2004, 41–42.)

Draaman keskeisiin tavoitteisiin kuuluu vuorovaikutteisen ja positiivisen oppimisympäristön luominen, jossa oppilaiden tiedon lisääntyminen rakentuu luovan toiminnan ja sosiaalisten suhteiden kautta. Toiminnassa hyödynnetään kuviteltuja tilanteita sekä roolissa toimimista. Opetusmenetelmänä draama on monipuolinen väline ajankohtaisten teemojen, ilmiöiden ja aiheiden käsittelyyn sekä konkretisointiin. Yhdessä toisten kanssa oppilaat oppivat tarkastelemaan, tulkitsemaan ja refleктоimaan opittavia asioita. Turvallinen ja salliva ilmapiiri, joka on ominaista draamatunneilla, kannustaa oppilaita ajattelemaan sekä tutkimaan ja kokeilemaan uusia asioita. Draamatunneille ominaista olevat oppilaslähtöisyys ja kokemuksellisuus kehittävät oppilaiden luovuutta ja mielikuvitusta sekä parantavat oppilaan sisäistä motivaatiota. (Heikkinen, 2017, 12, 70, 79; Toivanen, 2012; Toivanen ym., 2013, 1168, 1170.)

Draamakasvatus ei ole saanut paikkaa omana oppiaineena koulussa. Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa draama on kuitenkin kirjattu selkeämmin kuin aikaisemmissa opetussuunnitelmissa. (Heikkinen, 2017, 7, 47.) Draaman ydinsisältö ja tavoitteet integroituvat opetussuunnitelmassa pääosin äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteiden ja sisältöjen alle. Opetusmenetelmänä se tulee esille myös muiden oppiaineiden kuten kielten, ympäristöopin, yhteiskuntaopin, uskonnon, historian, elämänskatsomustiedon ja käsityön opetuksen osioissa. Draaman nähdään vahvistavan oppiaineiden kokemuksellista, elämyksellistä ja toiminnallista luonnetta sekä tuovan monipuolisuutta erilaisten aiheiden ja teemojen käsittelyyn. (POPS, 2014.)

Opetussuunnitelman mukaan draamatoiminta edistää oppilaiden kasvua itsetunnon, tunteiden, itsensä tunteiksi ja luoviksi ihmisiksi. Toiminnan myötä oppilaat oppivat ilmaistamaan itseään kokonaisvaltaisesti, kehittämään mielikuvitustaan ja toimimaan vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten kanssa. Draama ohjaa oppilaita aktiiviseen toimijuuteen, tehtävien jakamiseen sekä vastuunottoon omasta ja muiden oppimisesta. (POPS, 2014, 30, 100.) Opetusmenetelmänä sen voidaan nähdä tukevan opetussuunnitelman perusteiden aktiiviseen oppimiseen ja vuorovaikutukseen pohjautuvaa oppimiskäsitystä (Toivanen, 2015, 15).

Tässä tutkielmassa tarkasteltavat oppitunnit ovat draaman oppitunteja. Oppitunneilla hyödynnetään paljon erilaisia työtapoja ja oppilaat ovat aktiivisia toimijoita. Tutkielmani kannalta juuri draaman tuntien tarkastelu on erityisen hyödyllistä, sillä Toivasen (2015, 17) mukaan draama tarjoaa opettajalle mahdollisuuden oppilaiden kokonaisvaltaiseen kohtaamiseen sekä puheen että toiminnan tasolla. Oppilaiden kohtaaminen on tutkielmani keskiössä, joten kohtaamisia voi odottaa ilmenevän videoaineistossa.

Draamatuntien ominaisluonteen vuoksi on mahdollista, että haastavaa käyttäytymistä ilmenee joko enemmän tai vähemmän kuin tavallisilla oppitunneilla. Tässä tutkielmassa ei tehdä käyttäytymisen määrien vertailua toisten oppiaineiden oppitunteihin. Haastavaa käyttäytymistä sisällä pitävät tilanteet on tärkeää suhteuttaa draaman kontekstiin. Tutkielmassa korostuu erityisesti opettajan taidot kohdata oppilas ja keinot ohjata oppilasta tavoitteen mukaiseen toimintaan.

6 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tapaustutkimuksen tavoitteena on tarkastella, millaisilla keinoilla luokanopettaja kohtaa haastavasti käyttäytyvän oppilaan draamatunnilla ja uudelleenohjaa oppilaan käyttäytymistä tavoitteen mukaiseksi. Tutkimuksen avulla pyritään löytämään keinoja, miten toimia haastavaksi muodostuvassa tilanteessa myönteisesti oppilasta kunnioittaen niin, että haastava käyttäytyminen saadaan hallintaan. Tutkimuskysymykseen vastauksiksi koin tärkeäksi myös selvittää, millaiseen haastavaan käyttäytymiseen opettaja puuttuu oppitunnilla. Tutkimuskysymyksiksi täsmentyivät:

1. Millaisia haastavan käyttäytymisen muotoja analysoiduilla draamatunneilla esiintyy?
2. Millaisilla myönteisillä keinoilla luokanopettaja kohtaa haastavasti käyttäytyvän oppilaan ja uudelleenohjaa haastavaa käyttäytymistä tavoitteen mukaiseksi?

Tarkastellessani haastavan käyttäytymisen ilmenemistä sekä haastavasti käyttäytyvän oppilaan kohtaamista ja käyttäytymisen uudelleenohjaamista hyödynnän teoreettisessa viitekehyksessä esittämäni tietoa. Teoriaan pohjaten pidän opettajan toimintaa luokassa erityisen merkittävänä. Uskon, että opettaja voi omalla toiminnallaan ja vuorovaikutuksellaan vaikuttaa haastavan käyttäytymisen ilmenemiseen ja sen uudelleenohjaamiseen. Lähtökohtanani on oppilaan myönteinen kohtaaminen käyttäytymisen ohjaamisessa. Tämä ajatus ohjaa omaa toimintaani tässä pro gradu -tutkielmassa.

7 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esittelen tutkimusprosessini kulkua ja siihen liittyviä valintoja. Ensin määrittelen, mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan. Tämän jälkeen esittelen tutkimusasetelmaani ja kerron tutkielmassani käytetystä tutkimusmenetelmästä, videohavainnoinnista. Tutkimusmenetelmän kuvaamisen jälkeen raportoin tutkielmani analyysiä, joka on toteutettu sisällönanalyysillä. Lopuksi pohdin tutkielman luotettavuutta ja etiikkaa.

Tämä tutkielma on osana opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa KEHU –tutkimushanketta, jota johtaa Helsingin yliopiston yliopistonlehtori Tapio Toivanen. KEHU on kehityshanke, jonka päätavoitteena on tutkia ja kehittää opettajien kokonaisvaltaisia vuorovaikutustaitoja sekä opettajien kykyä rakentaa ja ylläpitää positiivista oppimisilmapiiriä. Tutkielman aineisto on valmis videoaineisto, joka kerättiin hanketta varten keväällä 2018. Samaa (50 oppituntia) aineistoa käyttävät tutkimushankkeeseen kuuluvat väitöskirjan tekijät sekä siitä valittua pienempää osaa (20 oppituntia) pro gradu -tutkielmien tekijät.

7.1 Laadullinen tutkimus

Tutkielmani on lähestymistavaltaan laadullinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen asiantuntijoiden mukaan laadullinen tutkimus on tyypiltään empiiristä. Lähestymistavalle on ominaista tutkittavan ilmiön tai tapahtuman kuvaaminen ja ymmärtäminen sekä sille mielekkään tulkinnan antaminen. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään todellisten tilanteiden kuvaamiseen luonnollisissa ympäristöissä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Denzin & Lincoln, 2018, 10; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 27, 98.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan pyrkimyksenä on tuoda ilmi kuvauksia ja tosiasioita todellisuudesta. Aineistoa tarkastellaankin mahdollisimman monipuolisesti ja yksityiskohtaisesti, ja sen tapauksia käsitellään ja tulkitaan ainutlaatuisena kokonaisuutena. (Denzin & Lincoln, 2018, 10; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 161, 164.)

Laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoitus tehdä yleistettäviä tilastollisia päätelmiä. Sen sijaan tutkimus voi olla luonteeltaan kartoittava, selittävä, ennustava tai kuvaileva. Nämä piirteet voivat täydentää toisiaan myös tutkimuksen eri vaiheissa. (Hirsjärvi ym., 2009, 182.) Tutkielmaani voidaan luonnehtia kuvailevaksi, sillä tässä tutkielmassa tarkastelen opettajan ja oppilaiden toimintaa luokahuoneessa. Tarkastelen, millaisia haastavan käyttäytymisen muotoja luokissa ilmenee, ja millaisilla myönteisillä keinoilla opet-

taja pyrkii kohtaamaan haastavasti käyttäytyvän oppilaan ja uudelleenohjaamaan käyttäytymistä. Pyrin tutkielmassani kuvaamaan ja ymmärtämään opettajan ja oppilaiden toimintaa mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja tekemään niistä tulkintoja. Juuri tällaista tutkimusta voidaan Hirsjärven ym. (2009, 138) mukaan luonnehtia kuvailevaksi.

Laadullisen tutkimuksen asiantuntijat muistuttavat, että määrällistä tutkimusta ei tule nähdä laadullisen tutkimuksen kilpailevana suuntauksena. Sen sijaan lähestymistapoja voidaan käyttää toistensa rinnalla toisiaan täydentäen, jolloin tutkimusongelmasta saadaan laajempi ymmärrys. (Hirsjärvi ym., 2009, 136–137; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 78.) Määrällinen vaihe voi myös edeltää laadullista vaihetta; esimerkiksi yksinkertaisten laskennallisten tekniikoiden avulla voidaan selvittää aineistossa ilmenevien erilaisten tapahtumien määrää ja näin muodostaa vertailtavia ryhmiä (Hirsjärvi ym., 2009, 137). Tutkimuksen tuloksia voidaan myös kuvata erilaisten numeeristen tilastojen, taulukoiden ja kaavioiden avulla (Denzin & Lincoln, 2018, 12). Tässä tutkielmassa hyödynnän laadullisen lähestymistavan lisäksi myös määrällistä lähestymistapaa. Laskemalla käyttäytymisen uudelleenohjaamisen keinoja sekä tilanteita, joissa haastavaa käyttäytymistä ilmenee, voin syventää tutkimani ilmiön kuvaamista. Esittämällä tutkimustuloksiani taulukoiden avulla pyrin saamaan tutkimustulokseni kuvattavampaan muotoon.

7.2 Tutkimusasetelmana tapaustutkimus

Tätä tutkielmaa voidaan luonnehtia tapaustutkimukseksi, sillä tutkielmassa tarkastellaan toisiinsa suhteessa olevia tapauksia ja pyritään tuottamaan yksityiskohtaista tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2015, 181; Schwandt & Gates, 2018, 346). Tutkittavina ilmiöinä ovat oppilaan haastava käyttäytyminen sekä opettajan toiminta haastavissa tilanteissa. Tutkielman aineiston muodostavat viiden eri opettajan pitämät oppitunnit, joiden kautta tarkastelen tutkimani ilmiötä. Yksittäiset oppitunnit muodostavat tämän tutkielman tapausjoukon (Schwandt & Gates, 2018, 347).

Tapaustutkimusta hyödynnetään monella tieteenalalla, eikä sille ole yksiselitteistä määritelmää. Tapaustutkimusta voidaan tehdä useilla erilaisilla tavoilla ja eri menetelmiä hyödyntäen. Valitsin tutkimukseni lähestymistavaksi tapaustutkimuksen, sillä se mahdollistaa tutkimani ilmiön kokonaisvaltaisen ymmärtämisen ja eri menetelmien hyödyntämisen. Lähestymistapana tapaustutkimus mahdollistaa tutkittavan ilmiön monipuolisen tarkastelun. (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2015, 181–182, 189; Schwandt & Gates, 2018.)

Saarela-Kinnunen ja Eskola (2015, 183) tuovat esille, että tapauksen valintaan voivat vaikuttaa mahdollisesti tutkijan käytössä oleva valmis aineisto, tapauksen saatavilla olo,

tutkijan satunnaiset kiinnostuksenkohteet ja sattuma. Tämän tutkielman aineisto on valmis aineisto, jolloin tapaukset muodostuivat sen mukaan, mitä valmiissa videoaineistossa ilmeni. Osaltaan tapausten valintaan vaikutti myös sattuma. Valmiin käytettävissä olevan videoaineiston suuruus oli yhteensä 20 oppituntia, joista valitsin viisi oppituntia. Katsoin viiden oppitunnin riittävän tämän tutkielman lopulliseksi aineistoksi. Tutkimukseni tarkoituksena oli keskittyä huolellisesti viiteen valikoituneeseen oppituntiin ja analysoida niissä ilmenevää haastavaa käyttäytymistä sekä opettajan keinoja kohdata oppilas ja uudelleenohjata käyttäytymistä. Tapaustutkimukselle ominaisesti tarkoitukseni oli verrata tähän tutkielmaan valikoituneita tapauksia eli opettajien pitämiä oppitunteja toisiinsa ja etsiä samankaltaisuuksia (Schwandt & Gates, 2018, 347). Tutkimukseni tarkoituksena oli tuottaa tietoa, joka syventää aikaisempaa tietämystä tutkittavasta ilmiöstä.

Saarela-Kinnunen & Eskola (2015) täsmentävät, että vaikka tapaustutkimuksen tavoitteena on kuvata ainutlaatuistakin tapausta, taustalla on halu ymmärtää yksilöiden toimintaa yleisemminkin. Tapausten tieteelliseen tutkimiseen sisältyykin vähintään ajatus yleistettävyydestä. (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2015, 185.) Tässä tutkielmassa tavoitteenani on tuoda esille, millaisia haastavan käyttäytymisen muotoja luokissa ilmenee ja millaisilla keinoilla opettajat pyrkivät kohtaamaan haastavasti käyttäytyvän oppilaan sekä pyrkivät uudelleenohjaamaan käyttäytymistä. Vaikka tavoitteenani ei ole yleistää haastavan käyttäytymisen ilmenemistä tai opettajan toimintatapoja, on selvää, että opettajien aineistossa käyttämät toimintatavat voivat olla yleisiä toimintamalleja muissakin kouluissa. Myös haastava käyttäytyminen voi näyttäytyä samanlaisena muissakin kouluissa.

Tämän tapaustutkimuksen tutkimusjoukoksi valikoitui viisi luokanopettajaa sekä heidän luokkansa, joissa opiskelee yhteensä 103 oppilasta. Tutkimusjoukkoni valikoitui valmiin videoaineiston ohjaamana. Vaikka videoaineisto oli valmis, koin tutkimusjoukon edustavaksi tämän tutkimuksen kannalta. Aineistoni laajuus on kokonaisuudessaan viisi oppituntia, joista jokainen oppitunti on yhden opettajan pitämä. Aineiston oppitunnit ovat 45:n minuutin mittaisia draamatunteja. Aineistoni ei tutkimuksessa ole erityisen suuri, mikä on tyypillistä laadulliselle tapaustutkimukselle (Schwandt & Gates, 2018). Aineiston pieni koko on hyödyksi, kun halutaan ymmärtää ja tulkita jotakin ilmiötä yksityiskohtaisesti ja monipuolisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 98).

Videoaineisto, johon tutkimusluvat myönnettiin, piti sisällään yhteensä 20 oppituntia. Jokaisen tutkimukseen osallistuneen viiden opettajan luokasta oli kuvattu yhteensä neljä 45 minuutin mittaista oppituntia. Näistä oppitunneista kolme ensimmäistä olivat draamatunteja ja viimeinen oli tavallinen oppitunti. Valitsin omaan tutkimukseeni tarkasteltaviksi

oppitunneiksi aineiston toiset draamatunnit, sillä tällöin tutkimusaineiston opettajat ja oppilaat olivat saaneet mahdollisuuden tottua videokameran läsnäoloon luokassa.

Tutkimusaineiston videot oli kuvattu keväällä 2018. Aineiston kuvaamishetkellä opettajista kahdella oli huomattavasti pidempi työkokemus (10–11 vuotta) kuin kolmella muulla opettajalla (1–3 vuotta). Kaikki aineiston opettajat olivat opiskelleet vähintään draamakasvatuksen perusopinnot. Jokainen aineiston opettajista opetti omaa luokkaansa videoituilla oppitunneilla. Opettajista neljä olivat olleet luokan kanssa ensimmäisestä luokasta asti. Tutkituissa luokissa oli keskimäärin yhteensä 15–25 oppilasta. Oppilaat olivat ensimmäisen, toisen tai kolmannen luokan oppilaita. Koulut, joista aineisto kerättiin, ovat eri puolella Etelä-Suomea. Taulukosta 1 on nähtävissä kootut tiedot jokaisesta tutkimukseen osallistuneesta opettajasta ja luokasta.

Taulukko 1. Tutkimukseen osallistuneet opettajat ja luokka-asteet.

Opettaja	Luokka-aste
A	1.
B	2.
C	1.
D	3.
E	1.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat, luokahuoneissa olevat oppilaat sekä oppilaiden huoltajat saivat ennen tutkimuksen tekoa tietoa tutkimuksesta ja vapauden valita, halusivatko he osallistua tutkimukseen. Tutkimukseen osallistuneet olivat tietoisia myös mahdollisuudestaan kieltäytyä tutkimuksesta. Tutkimukseen osallistuneet antoivat kirjallisesti tutkimusluvan valmiin videoaineiston havainnointiin. Myös kunnat, koulut ja oppilaiden huoltajat antoivat luvat tutkimukseen.

7.3 Tutkimusmenetelmänä videohavainnointi

Tämän tutkielman aineistohankinnan menetelmäksi valikoitui videoaineiston havainnointi. Havainnointi on yksi yleisimmistä laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 83). Hyödyntämällä videonauhoja ja havainnointimenetelmää voidaan tarkastella luokahuoneympäristöä. Aineistohankinnan menetelmänä havainnoinnilla on ollut suuria vaikutuksia opettamista ja oppimista koskevalle tutkimukselle luokahuoneessa. (Emmer & Sabornie, 2015, 4.)

Tavallisesti tutkija kerää oman havainnointiaineistonsa, mutta on mahdollistaa hyödyntää myös valmista aineistoa. Tällaista aineistoa kutsutaan sekundaariaineistoksi. Jos valmista aineistoa käytetään, on oleellista, että aineisto voidaan liittää omaan tutkimusintressiin. Lisäksi aineistoa on käsiteltävä kriittisesti, ja on pohdittava sen luotettavuutta. (Hirsjärvi ym., 2009, 186, 190.) Tässä tutkielmassa hyödynnetään tutkimushankkeen puitteissa kerättyä valmista aineistoa. Valmiin aineiston käyttäminen on perusteltavaa, mikäli sen käyttö on tarkoituksenmukaista ja taloudellista (Hirsjärvi ym., 2009, 186). Tässä pro gradu -tutkielmassa valmiin aineiston koettiin antavan vastauksen tutkimuskysymyksiin. Tutkielman perimmäisenä tavoitteena on kuvata ja selittää opettajan toimintaa sekä luokassa ilmenevää haastavaa käyttäytymistä, joita oli mahdollista tarkastella valmiista videoaineistosta. Luokkahuoneesta kuvatun aineiston kuvaaja on vuorovaikutuksen ammattilainen. Vienolan (2004, 72) mukaan kuvaaja, joka tuntee kuvattavan ilmiön vahvasti, on paras kuvaamaan kyseisiä tilanteita.

Videointi on tuonut laadulliseen tutkimukseen uudenlaisen mahdollisuuden varmentaa tutkimustuloksia. Tutkimusmenetelmällisesti se mahdollistaa tapahtumien uudelleen katsomisen ja uudelleen tulkitsemisen. Videointia käytetään usein havainnoinnin apuvälineenä. (Engle, Conant & Greeno, 2007, 240; Heath, Hindmarsh & Luff, 2010, 2; Vienola, 2004, 74, 78.) Videohavainnoinnin avulla asiat voidaan nähdä ikään kuin oikeissa yhteyksissä ja siten saadaan selville, mitä tilanteissa todella tapahtuu. Täten videohavainnoinnin avulla voidaan tulla tietoiseksi sellaisistakin asioista, mitä ei välttämättä olisi havaittu paikan päällä. (Hirsjärvi ym., 2009, 75, 212; Vienola, 2004, 75.)

Videohavainnoinnin etuihin kuuluu, että sen avulla voidaan päästä luonnollisiin ympäristöihin, kuten luokkahuoneisiin. Havainnoimalla voidaan saada suoraa ja monipuolista tietoa yksilöiden toiminnasta ja käyttäytymisestä. Videohavainnointi on kuitenkin usein työläs ja aikaavievä tiedonhankintamenetelmä. Videohavainnoinnin voidaan nähdä kuitenkin olevan perusteltua, mikäli tutkittavasta ilmiöstä on vähän tietoa tai jos ilmiöstä on vaikeaa saada tietoa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 93–94; Hirsjärvi ym., 2009, 213–214.)

Tuomen ja Sarajärven (2018, 83) mukaan vuorovaikutuskäyttäytymisen tarkasteluun havainnointi on aineistonkeruumenetelmänä tarkoituksenmukaisin. Se on erinomainen menetelmä silloin, kun tilanteet ovat nopeasti muuttuvia ja vaikeasti ennakoitavissa (Hirsjärvi ym., 2009, 213). Videohavainnointi mahdollistaa luokkahuoneessa olevien osapuolten sekä suullisen vuorovaikutuksen että eleiden, ilmeiden ja liikkeiden tarkastelun. Koh-

teena voivat olla myös laajemmat tapahtumat tai liikesarjat. (Heath ym., 2010, 6–7; Hirsjärvi ym., 2009, 213.) Koska tutkimukseni havainnoinnin kohteena oli nopeasti syntyvät haastavan käyttäytymisen tilanteet ja käyttäytymisen uudelleenohjaaminen, oli tärkeää saada katsoa tilanteita videotallenteelta uudelleen. Videohavainnointi oli perusteltua, sillä se mahdollisti tilanteiden kokonaisvaltaisen niin sanallisen kuin sanattomankin vuorovaikutuksen tarkastelun.

Havainnointimuotoja on erilaisia. Havainnointi voi luonteeltaan olla tiukasti säädeltyä ja tarkasti jäsenneltyä tai se voi olla täysin vapaata ja toimintaan mukautunutta. Havainnointiin vaikuttaa myös havainnoijan rooli. (Hirsjärvi ym., 2009, 214.) Erilaisia havainnointimuotoja ovat piilohavainnointi, havainnointi ilman osallistumista, osallistuva havainnointi ja osallistava havainnointi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 94). Tässä tutkielmassa tutkija havainnoi ilman osallistumista. Tähän kuuluu se, että tutkittavilta on saatu lupa tutkielman tekemiseen ja tutkittavat ovat tietoisia omasta osallisuudestaan tutkielmaan. Havainnoinnissa ilman osallistumista tutkija voi havainnoida tutkittavia tilanteita videolta ulkopuolisena tarkkailijana, eikä hän ole osallisena tilanteissa. Tutkijan ja tutkittavien välinen vuorovaikutustilanteella ei ole tutkielman kannalta merkitystä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 94.) Koska aineiston videoinnin on suorittanut toinen henkilö, on aineiston hankinnassa ollut läsnä myös osallistuva havainnoija. Osallistuvalla havainnoinnilla ja havainnoinnilla ilman osallistumista ei ole selkeää eroa. Osallistumisen asteet voidaan jakaa ääripäihin täydellisestä osallistumisesta tai osallistumattomuudesta. Osallistuvassa havainnoinnissa kuvaaja on ollut aktiivisena toimijana tutkittavien keskuudessa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 94–95.)

Tässä tutkielmassa videoaineiston havainnointi mahdollistaa opettajan ja oppilaan toiminnan tarkastelun ja uudelleen katsomisen. Tutkimuskysymysten kannalta on oleellista katsoa, mitä eri haastavan käyttäytymisen tilanteissa todella tapahtuu. Videoinnin eettisyydestä ja luotettavuudesta puhun myöhemmin tutkielmassa (luku 9).

7.4 Aineiston analyysi

Laadullista tutkimusta voidaan analysoida usealla tavalla, eikä ole yhtä oikeaa tapaa analysoida (Hirsjärvi ym., 2009, 223–224). Aineiston analyysitavan valitsemisen tulee aina olla sidoksissa tutkimuksen teoriataustaan ja tutkimustehtävään (Vienola, 2004, 77–78). Tässä tutkimuksessa hyödynnän kahta eri analyysin muotoa: teoriaohjaavaa- ja aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Aineistolähtöisesti ja teoriaohjaavasti menetellen tutkielmani ilmiö määrittyy valmiin teoreettisen tiedon ohjaamana, mutta myös aineistosta esiin

nousseiden viitteiden kautta. (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, 111.) Seuraavaksi kerron tarkemmin sisällönanalyysistä sekä analyysinmuodoista ja avaan analyysiprosessiani.

7.4.1 Aineistolähtöinen ja teoriaohjaava sisällönanalyysi

Analysoin tutkimuksen aineiston sisällönanalyysin menetelmällä. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysi on perusmenetelmä, jolla voidaan tehdä monenlaista tutkimusta. Se soveltuu monenlaisiin laadullisen tutkimuksen perinteisiin, joko yksittäisenä menetelmänä tai teoreettisena kehyksenä osana muita analyysikokonaisuuksia. Sisällönanalyysiä käyttämällä aineistoa voidaan analysoida objektiivisesti ja järjestelmällisesti, jolloin tutkittava ilmiö saadaan tiivistettyyn ja yleisluontoiseen muotoon. Sisällönanalyysissä aineiston analyysi aloitetaan aineiston litteroinnilla ja koodaamisella, minkä jälkeen se luokitellaan, teemoitellaan tai tyypitellään. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 103, 105, 117.) Tässä tutkielmassa aineistona toimii videoaineistosta tehdyt havainnot opettajan ja oppilaan toiminnasta sekä vuorovaikutuksesta, mitkä litteroin. Tutkimuksessa hyödynnetään aineiston luokittelua, jonka avulla pyrin järjestämään aineistoa esitettävämpään muotoon (ks. Cohen ym., 2011; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 104–105).

Tuomen & Sarajärven (2018) mukaan aineiston analyysi voi olla aineistolähtöistä, teoriaohjaavaa tai teorialähtöistä. Analyysin muodot eroavat toisistaan aineiston hankinnan, analyysin ja raportoinnin perusteella. Aineistolähtöisesti menettelemällä tutkija irrottautuu valmiista teorioista ja muodostaa teoreettisen kokonaisuuden omasta tutkimusaineistostaan. Teorialähtöisessä analyysissä tutkittava ilmiö sen sijaan pyritään ymmärtämään teoreettisen viitekehyksen avulla. Teoriaohjaavaa mallia voidaan pitää aineistolähtöisen ja teorialähtöisen analyysin välimuotona. Teoriaohjaavassa analyysissä tutkija tunnistaa aikaisemman teorian merkityksen, mutta analyysi ei suoraan perustu teoriaan tai testaa sitä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 108–111.)

Tässä tutkielmassa aineistoa analysoidaan sekä aineistolähtöisesti että teoriaohjaavasti. Tutkimusprosessin edetessä analyysin muodot vuorottelevat keskenään ja ovat osittain myös päällekkäisiä. Tutkielman ensimmäisessä osassa analyysitapani on pääosin teoriaohjaava, sillä hyödynnän analyysissäni Karhun (2018) valmista havainnointilomaketta, joka määrittää, mitä asioita tarkastelen videohavainnoinnin aikana. Tutkielmassani teoriaohjaavia tekijöitä edustavat teoreettisessa viitekehyksessä haastavasti käyttäytyvän oppilaan kohtaamiseen ja käyttäytymisen uudelleenohjaamiseen valmiiksi liitetyt käsitteet kuten esimerkiksi sensitiivisyys, empatia ja kuunteleminen, joiden kautta lähestyn aineiston analyysiä. Tutkielmaani voidaan osaltaan luonnehtia aineistolähtöiseksi, sillä

tutkielman taustalla ei ole valmista teoriaa. Tutkimusprosessin edetessä olen muodostanut tutkielman teoriaosuutta kirjallisuuden, tutkimusten ja aineiston pohjalta. Aineistolähtöisyyttä edustaa tarpeeni täydentää hyödyntämäni Karhun (2018) valmista havainnointilomaketta sopimaan paremmin tutkimustehtäväni tarpeisiin. Aineistolähtöisyyttä kuvastaa analyysin loppuvaiheessa aineistosta tekemäni luokittelut opettajien keinoista uudelleenohjata haastavaa käyttäytymistä.

7.4.2 Videoaineiston havainnointi ja analyysi

Aloitin aineistoon tutustumisen esikatselemalla tutkimusaineistoksi valikoituneet viisi oppituntia. Pyrin tutustumaan aineistoon ilman, että annoin tutkimushypoteesien vaikuttaa havainnointiini, jotta voisin saada mahdollisimman laajan kuvan aineistosta (ks. Engle ym., 2007). Katsoessani oppitunteja kirjasin ylös mieleeni heränneitä asioita. Aineistoksi valikoituneet oppitunnit olivat videoitu neljällä eri puolilla luokkaa olevilla videokameroilla. Koska tarkasteluni kohteena oli erityisesti opettajan ja oppilaan välinen kohtaaminen, vaihdoin eri kameroista tarkastelua sen perusteella, mistä opettajan ja oppilaan välinen kohtaaminen oli parhaiten nähtävissä.

Heath ym. (2010, 62–63) mukaan aineistoa on harvoin järkevää tarkastella kokonaisuutena ja siksi aineisto kannattaa pilkkoa pienempiin osiin. Saatuani yleiskäsityksen aineistosta päätinkin etsiä videoaineistosta ne tilanteet, jossa haastavaa käyttäytymistä ilmenee ja joihin opettaja puuttuu. Hyödynsin tutkielmassani Anne Karhun (2018) väitöskirjassaan käyttämää havainnointilomaketta haastavien käyttäytymistä sisältävien tilanteiden etsimisessä (liite 1). Havainnointilomake on alun perin Campbellin ja Andersonin (2011) tekemä havainnointilomake, jonka Karhu suomensi ja muunsi omaan tutkimukseensa sopivaksi. Lomakkeessa haastava käyttäytyminen jaetaan neljään osa-alueeseen, joita ovat:

- 1) *Häiritsevä käytös* (asiattomien äänien tekeminen, kuten ääntely ja jutustelu, tavaroiden käyttäminen väärään tarkoitukseen esim. kirjan paiskominen)
- 2) *Väärä sijainti* (oppilas ei ole siellä, missä ohjeiden mukaan pitäisi olla)
- 3) *Tottelemattomuus* (oppilas kieltäytyy suullisesti noudattamasta opettajan ohjeita, tai ei toimi ohjeen mukaisesti kymmenen sekunnin sisällä)
- 4) *Negatiivinen verbaalinen tai fyysinen vuorovaikutus* (oppilas kommentoi loukkaavasti muita, lyö, potkii, nipistelee tai heittelee tavaroita)

Katsoin jokaisen valitsemistani oppitunneista läpi ja merkitsin videohavainnointilomakkeeseen merkinnän Karhun (2018) tutkimuksen tavoin sen mukaan, mikäli videoiduilla oppitunneilla esiintyi (1–4) kohtien mukaista käyttäytymistä. Toisin sanoen määrittelin oppilaan toiminnan aikaisemman tutkimuksen tavoin haastavaksi käyttäytymiseksi, jos oppilaan käyttäytyminen piti sisällään edellä mainittuja toimintoja. (Karhu, 2018, 30.) Myös aikaisempaan tutkimuskirjallisuuteen viitaten haastavaa käyttäytymistä on määriteltä lähes samalla tavoin. Näin ollen Karhun (2018) näkemykset vastaavat myös oman teoriaosuuteni alaluvussa (2.2) esittelemiäni määritelmiä haastavasta käyttäytymisestä ja sen ilmenemisestä.

Rajasin tutkielmassani videohavainnointia sopimaan vielä paremmin omaan tutkimustehtävääni. Videohavainnoinnissa kiinnitin huomiota vain niihin tilanteisiin, joissa opettaja huomioi (esim. katsoi, koski) tai puuttui (kutsui nimellä, antoi ohjeen) jollakin tavalla oppilaan tai muutamasta oppilaasta koostuvan oppilasryhmän haastavaan käyttäytymiseen. Lisäksi merkitsin ylös vain sellaisen oppilaan tai oppilasryhmän haastavan käyttäytymisen, jota opettaja uudelleenohjasi myönteisesti toimivalla keinolla. Jätin videohavainnoinnissani tarkastelun ulkopuolelle tietoisesti sellaisen haastavan käyttäytymisen, johon opettaja ei puuttunut millään tavalla. Ulkopuolelle jäävä käyttäytyminen oli toimintaa, jota opettaja ei henkilökohtaisesti kokenut haastavana. Ulkopuolelle jäi myös sellainen haastava käyttäytyminen, jonka opettaja jätti tarkoituksella huomiotta ja sellainen, jota opettaja ei huomannut. Tällaista käyttäytymistä saattoi tapahtua esimerkiksi opettajan selän takana, tai katseen ulkopuolella. Käyttäytyminen saattoi olla ikään kuin oppilaan sisäänpäin suuntautunutta käyttäytymistä, esimerkiksi vetäytymistä tai ahdistuksen kokemista (Greene, 2018, 23; Takala & Kontu, 2016, 82).

Karhusta (2018) poiketen kuvasin jokaisen havaintomerkinnän viereen, miten oppilas tilanteessa tarkalleen ottaen käyttäytyi. Koin kuvauksen oppilaan käyttäytymisestä auttavan myöhemmin havaintojen tekemisessä ja tutkimustulosten esittämisessä. Aineiston koodaamisen toimintaperiaatteiden mukaan tutkijan kannalta kiinnostavien asioiden erotteleminen ja merkitseminen aineistosta oli perusteltua (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, 104–105).

Videoaineistoa tarkastellessani huomasin, että luokassa oli paljon tilanteita, joita oli vaikea sijoittaa Karhun (2018) havainnointilomakkeeseen. Tästä syystä lisäsin lomakkeeseen vielä kaksi tarkentavaa kohtaa häiritsevä käytös –kohdan alle. Nimesin aineistosta esiin nousseita haastavan käyttäytymisen muotoja kahnailuksi ja hääräilyksi. Molemmat

käyttäytymisen muodot kuvasivat aineistossa lievää haastavaa käyttäytymistä. Tutkielman kontekstissa ymmärsin kahnailun kahden oppilaan väliseksi hyväntahtoiseksi kiusoitteluksi, jossa molemmat osapuolet olivat omasta tahdostaan mukana. Hääräilyllä puolestaan viittaa oppilaan itsenäiseen touhuiluun kuten esimerkiksi pulpetilla olevilla tavaroilla leikkimiseen tai tuolissa pyörimiseen. Näitä edellä mainittuja käyttäytymismuotoja esiintyi alakouluikäisillä oppilailla usein. Tulkitsin kahnailun ja hääräilyn haastavaksi käyttäytymiseksi, mikäli opettaja puuttui toimintaan uudelleenohjaavasti.

Karhua (2018) mukailevan havainnointilomakkeen rinnalle tein myös toisen havainnointilomakkeen, johon litteroin opettajan toiminnan edellä esitellyissä haastavan käyttäytymisen tilanteissa (liite 2). Litteroinnilla tarkoitetaan videotallenteella ilmenevien henkilöiden äänien ja toiminnan puhtaaksi kirjoittamista tutkielman kannalta merkitykselliseen tekstimuotoon (Heath ym., 2010). Katsoin episodeja useita kertoja ja kirjoitin litteraattiin ne asiat, jotka olivat olennaisia tutkielmani kannalta. Oman tutkielmani kannalta oli olennaista kirjata ylös kuulemani puhe sanasta sanaan sekä osa sanattomasta viestinnästä, kuten henkilöiden eleet, ilmeet sekä liikkuminen. Havainnoinnin päätyttyä minulla oli jokaisesta oppitunnista kaksi lomaketta, joista pystyin tarkastelemaan, millaisia haastavan käyttäytymisen muotoja draamatunnilla ilmeni ja millaisilla sanallisen tai sanattoman viestinnän keinoilla opettaja uudelleenohjasi oppilaan käyttäytymistä tavoitteen mukaiseksi.

Tutkimukseni varsinaisena aineistona ovat laajasta videoaineistosta valikoidut episodit, sillä havainnoin luokassa tapahtuvia tilanteita ajallisesti rajautuneina tapahtumina (ks. Engle ym., 2007, 243; Erickson, 2007, 146). Aloitin haastavan käyttäytymisen havainnoinnin siitä hetkestä alkaen, kun oppilas alkoi ilmentää Karhun (2018) havainnointilomakkeen (1–4) osa-alueen mukaista käyttäytymistä. Tulkitsin tilanteen päättyneeksi, kun opettaja oli saanut tilanteen hallintaan ja oppilaan käyttäytyminen oli muuttunut tavoitteen mukaiseksi. Hirsjärvi ym. (2009) mukaan videohavainnointiani voidaan luonnehtia systemaattiseksi havainnoinniksi. Tällaista videohavainnointia kuvaa systemaattinen ja tarkka toiminta, johon kuuluu erilaisten luokitteluskeemojen käyttö. Tutkimuksessani havainnoin videota tietyissä ajanjaksoissa sekä tein merkintöjä tapahtumista havainnointilomakkeisiin tarkkarajaisia luokkia noudattaen. (Hirsjärvi ym., 2009, 214–216.)

Tutkimukseni teoriaosuus ja havainnointilomakkeet määrittivät, mitä asioita tarkastelin videohavainnoinnin aikana. Tunnistin haastavan käyttäytymisen videotallenteelta sujuvasti, sillä olin perehtynyt haastavaa käyttäytymistä koskevaan teoriaan sekä havain-

nointilomakkeen käyttöön huolella. Olimme harjoitelleet videohavainnointia sekä havainnointilomakkeen käyttöä yhdessä myös muiden KEHU-hankkeen pro gradu –tekijöiden kanssa Tapio Toivasen johdolla. Havainnoin ja koodasin varsinaisen videoaineiston kaksi ensimmäistä oppituntia yhdessä toisen hankkeessa olevan pro gradu –tekijän Heli Makkosen kanssa. Tarkoitukseni oli näin vahvistaa havaintojeni oikeellisuutta videotutkimukselle ominaisilla tavoilla (esim. Heath ym., 2010). Vienolan (2004, 78) mukaan rinnakkaishavainnoijan käyttö on suositeltavaa videohavainnointia tehdessä.

Tässä vaiheessa tutkielman tekoa koin tarkoituksenmukaiseksi muodostaa opettajien myönteisistä sanallisista ja sanattomista keinoista luokkia. Luokat muotoutuivat tutkielman teoriaosasta. Luokiksi muodostuivat *nimellä kutsuminen, kehotus, pyyntö, säännöistä muistuttaminen, kysyminen, valintojen antaminen, toteamus, keskustelu, katseet, eleet, ilmeet, lähestyminen ja kosketus*. Yksi aineistosta esiin noussut opettajien toimintatapa ei asettunut valmiisiin luokkiin, joten muodostin edellä esitettyjen luokkien lisäksi luokan *kielto*. Kieltoja kuvasivat opettajan sanalliset viestit kuten ”*Älä lähde ryhmän kanssa liikkumaan stop, stop, stop!*” ja ”*Älä pyöri*”. Tulkitsin opettajan kiellot edellisten luokkien mukaan myönteisiksi keinoiksi ohjata haastavaa käyttäytymistä, mikäli opettajan olemus oli myönteinen. Myös Louhelan (2012) mukaan oppilasta voi kieltää myönteisellä tavalla. Olennaista kieltämisessä on välittämisen heijastaminen, minkä opettaja voi osoittaa esimerkiksi oppilaan lähietäisyydelle menemisellä ja rauhallisella puheella. (Louhela, 2012, 118.) Kaiken kaikkiaan muodostamieni luokkien avulla pystyin saamaan aineistoani järjesteltävämpään ja esitettävämpään muotoon ja vastaamaan tutkimuskysymyksiini paremmin. Sisällönanalyysin toimintaperiaatteiden mukaan tämä oli perusteltua. (esim. Tuomi & Sarajärvi, 2018, 105, 117.) Tutkielman liitteistä voi nähdä esimerkin aineiston luokittelusta (liite 2).

Videohavainnointilomakkeiden hyödyntämisen ja luokkien muodostamisen jälkeen kokosin haastavan käyttäytymisen ilmenemisen muodoista sekä opettajien keinoista uudelleenohjata haastavaa käyttäytymistä vielä selkeämmät ja yksinkertaistetummat taulukot. Tätä kohtaa analyysistä voidaan Hirsjärven ym. (2009, 137) mukaan kutsua aineiston määrälliseksi käsittelyksi, sillä muutin aineiston laadulliset tulokset numeerisiksi. Koin, että numeeristen taulukoiden avulla aineistosta tehtyjen havaintojen tarkastelu oli jälleen kerran helpompaa.

Edellä kuvatun prosessin jälkeen valitsin tutkielman 162. litteroidusta episodista 4 episodista tarkempaan analyysiin. Valitsin tarkempaan analyysiin episodeista sellaiset, jotka

olivat merkittäviä tutkimuskysymysteni kannalta ja jotka kuvasivat tutkimaani ilmiötä parhaiten (ks. Engle ym., 2007, 243–245; Erickson, 2007, 146). Valitsemissani episodeissa opettajat kohtasivat oppilaat ajan kanssa ja vuorovaikutusta luonnehti dialogisuus. Mattilan (2011) mukaan luokissa tapahtuvat kohtaamiset ovat aina erilaisia, sillä jokaisessa kohtaamisessa vaikuttavat osapuolten taustat sekä ajatukset tulevasta. Tästä syystä oli perusteltua tarkastella ja analysoida aineistosta useita opettajan ja oppilaan välisiä kohtaamisia. (Mattila, 2011, 15–16, 23.)

Episodien valitsemisen jälkeen tarkastelin episodeja suhteessa muuhun aineistoon. Englen ym. (2007, 246–247) mukaan havainnointiaineiston tarkemmassa analyysissä on tärkeää verrata valikoituneita episodeja muuhun aiheistoon ja etsiä samankaltaisuuksia. Lähestyin episodien tarkempaa analyysiä teoreettisessa viitekehyksessä olevien käsitteiden, kuten esimerkiksi sensitiivisyyden, empaattisuuden ja kuuntelemisen kautta. Katselin valikoituja episodeja useaan kertaan videolta ja täydensin aikaisemmin tehtyjä litteraatteja, mikäli koin tarvetta litteraattien täydentämiselle. Lähestyin litteroitujen episodien analyysiä rivi kerrallaan tutkielman teoriaosuutta hyödyntäen.

8 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tuloksia. Aloitan tutkimukseni tulosten esittelemisen vastaamalla ensin ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni kuvaamalla draamatunneilla ilmenevää oppilaiden haastavaa käyttäytymistä. Tämän jälkeen vastaan toiseen tutkimuskysymykseeni tarkastelemalla, millaisin myönteisin keinoin aineiston opettajat uudelleenohjasivat haastavaa käyttäytymistä tavoitteen mukaiseksi. Olen koonnut tutkielman tuloksista taulukoita, joiden avulla kuvaan sekä haastavan käyttäytymisen että opettajien käyttämien uudelleenohjaamisen keinojen lukumääriä aineiston draamatunneilla. Viimeisenä esittelen tarkemmin neljä episodiat aineistosta. Episodien avulla esittelen ja tarkastelen tutkimaani ilmiötä, erityisesti oppilaan kohtaamista, yksityiskohtaisemmin. Episodeissa henkilöiden nimet on muutettu tunnistamisen estämiseksi. Tulosten raportoinnin päätteeksi tarkastelen tutkielman tuloksia suhteessa tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen sekä aikaisempiin tutkimuksiin.

8.1 Haastavan käyttäytymisen ilmeneminen draamatunnilla

Haastavaa käyttäytymistä, jota opettaja uudelleenohjasi myönteisin keinoin, esiintyi aineiston draamatunneilla yhteensä 200 kertaa. Tulkitsin käyttäytymisen haastavaksi, kun oppilas alkoi ilmentää havainnointilomakkeen (1–4) osa-alueiden mukaista käyttäytymistä. Aineiston oppitunneilla haastava käyttäytyminen ilmeni usein samoilla oppilailla. Haastava käyttäytyminen oli huomattavasti yleisempää pojille kuin tytöille.

Taulukko 2. Haastavan käyttäytymisen muodot sekä lukumäärät opettajien draamatunneilla.

	Häiritsevä käytös	Väärä sijainti	Tottelemattomuus	Negatiivinen verbalinen tai fyysinen vuorovaikutus	Yht.
	-Asiattomien äänien tekeminen, kuten ääntely ja jutustelu, toisen päälle puhuminen -Tavaroiden käyttäminen väärään tarkoitukseen esim. kirjan paiskominen -Kahnailu -Hääräily	-Oppilas ei ole siellä, missä ohjeiden mukaan pitäisi olla	-Oppilas kieltäytyy suullisesti noudattamasta opettajan ohjeita -Oppilas ei toimi ohjeen mukaisesti 10s sisällä	-Oppilas kommentoi loukkaavasti muita -Potkii, lyö, nipistelee tai heittelee tavaroita	
Opettaja A	18	15	0	0	33
Opettaja B	13	17	2	3	35
Opettaja C	43	26	9	0	78
Opettaja D	11	10	4	0	25
Opettaja E	13	10	6	0	29
	98	78	21	3	200

Haastava käyttäytyminen oli aineistossa useimmiten muodoltaan *häiritsevää käytöstä*. Häiritsevää käyttäytymistä ilmeni aineistossa yhteensä 98 kertaa ja sitä esiintyi jokaisen opettajan oppitunnilla. Toiseksi useimmiten haastava käyttäytyminen oli yhteydessä oppilaan *väärään sijaintiin*. Väärässä sijainnissa olemista ilmeni myös jokaisen opettajan tunnilla. Sen lukumäärä aineistossa oli 78. Kolmanneksi eniten haastava käyttäytyminen oli muodoltaan *tottelemattomuutta*. Tottelemattomuutta ilmeni yhteensä 21 kertaa ja sitä

ilmeni kaikkien paitsi yhden opettajan oppitunneilla (opettaja A). Aineistossa esiintyi vähiten käyttäytymistä, joka oli muodoltaan *negatiivista verbaalista tai fyysistä vuorovaikutusta*. Tulkitsen edellä mainitun haastavan käyttäytymisen havainnointilomakkeen vakavimmaksi haastavan käyttäytymisen muodoksi, sillä kyseisen haastavan käyttäytymisen muoto sisältää toiseen henkilöön kohdistuvan negatiivisen toiminnan. Tällaista haastavaa käyttäytymistä ilmeni vain yhden opettajan oppitunnilla (opettaja B) yhteensä 3 kertaa.

Oppilaiden häiritsevä käytös ilmeni tässä aineistossa monimuotoisimpana haastavan käyttäytymisen muotona. Häiritsevän käytöksen tilanteita oli yhteensä 98. Häiritsevä käytös ilmeni aineistossa useimmiten kaverille jutusteluna, jota tapahtui aineistossa yhteensä 39 kertaa. Jutustelua tapahtui erityisesti ohjeiden kuuntelemisen tai toiminnan aikana. Ohjeiden kuuntelemisen aikana häiritsevää käyttäytymistä tapahtui erityisesti silloin, kun ohjeiden kertominen vei opettajalta kauan aikaa. Toiminnan aikaista jutustelua ilmeni puolestaan silloin, kun oppilaiden tuli keskittyä tarkastelemaan toisten ryhmien tuotoksia, esimerkiksi still-kuvia. Häiritsevä käytös ilmeni aineistossa usein myös toisten päälle puhumisena, kahnailuna, ääntelynä sekä hääpäilyä. Päälle puhumista tapahtui aineistossa 14 kertaa, kahnailua 10 kertaa, ääntelyä 7 kertaa ja hääpäilyä 18 kertaa. Päälle puhuminen tapahtui aineistossa usein opettajan ohjeiden annon tai luokkatovereiden puheenvuoron aikana. Tilanteissa oppilaat innostuvat spontaanisti kysymään lisätietoa puhujalta ilman, että he viittasivat. Oppilaiden välinen kahnailu ilmeni aineistossa poikien välisenä leikkimielisenä painina tai tönimisenä oppituntien eri tilanteissa. Kahnailua ilmeni ainoastaan kahden opettajan, opettaja C:n ja opettaja A:n oppitunneilla. Molemmat näistä luokista olivat 1.-luokkia, mikä saattaa osoittaa leikkimielisen kahnailun olevan tavanomaisempaa toimintaa koulun nuorimmille oppilaille.

Oppilaiden ääntely ja hääpäily olivat oppitunneilla usein yhteydessä roolissa toimimiseen. Tulkitsinkin ääntelyn ja hääpäilyn olevan vahvasti yhteydessä innokkuuteen. Esimerkiksi opettaja A:n ja C:n luokissa on nähtävissä erityistä oppilaiden innokkuutta roolityöskentelyyn. Opettaja A:n luokassa eräs oppilaista oli toiminut still-kuvassa dinosauruksen roolissa. Kun still-kuva päättyi, oppilas jäi edelleen rooliinsa. Hän liikkui ja murahteli dinosauruksen tavoin useita kertoja lopputuntin aikana. Opettaja C:n tunnilla oppilas ei puolestaan malttanut useista kehotuksista huolimatta pysyä still-kuvassa paikallaan, sillä tämä halusi roolissaan sahata ystävänsä puoliksi. Kyseisessä luokassa muutamat oppilaista ryhtyivät myös miekkailemaan, ja eräs oppilaista ampui kuvitteellisella jousipyssyllä, silloin kun ei pitänyt. Edellä kuvatuissa tilanteissa opettajat joutuivat useaan kertaan uudelleenohjaamaan oppilaiden käyttäytymistä tavoitteen mukaiseksi. Oppilaiden

hääräily kävi ilmi usein myös silloin, kun oppilaat vaikuttivat tylsistyneiltä. Esimerkkejä oppilaan hääräilystä olivat tavaroilla tai leluilla, kuten legoilla leikkiminen tai tuolissa pyöriminen.

Tässä aineistossa haastavan käyttäytymisen muodoista toiseksi yleisin oli oppilaiden väärä sijainti. Oppilaat olivat väärässä sijainnissa, toisin sanoen siellä missä ohjeiden mukaisesti ei pitänyt olla, yhteensä 78 kertaa. Aineistossa oppilaan väärä sijainti oli useimmiten yhteydessä piirimuodostelmassa istumiseen. Tässä muodostelmassa oppilaat istuivat yhtä luokkaa lukuun ottamatta vähintään kerran oppitunnin aikana. Luokassa, jossa oppilaat eivät asettuneet piiriin, pulpetit ja tuolit olivat paikallaan. Piirimuodostelman tekeminen tunnilla olisikin ollut lähes mahdotonta. Piirissä istuessa haastavaa käyttäytymistä ilmeni yhteensä 38 kertaa, eli puolet kaikista väärän sijainnin tapauksista. Haastava käyttäytyminen ilmeni tilanteissa useimmiten piirin keskelle menemisenä, piirissä makaamisena tai piirin ulkopuolelle jäämisenä. Oppilaiden väärä sijainti ilmeni oppitunneilla usein myös luokassa juoksenteluna tai vaelteluna itsenäisen työskentelyn aikana. Näitä tilanteita oli yhteensä 18. Oppilaat lähtivät usein juoksentelemaan tai vaeltaamaan luokassa erityisesti silloin, kun olisi pitänyt suunnitella yhteistä tuotosta kuten still-kuvaa muiden pienryhmän jäsenten kanssa.

Tottelemattomuutta esiintyi aineistossa varsin vähän suhteessa kahteen edelliseen haastavan käyttäytymisen muotoon. Tottelemattomuutta ilmeni aineistossa 21 kertaa. Aineistossa oppilas kieltäytyi suullisesti noudattamasta opettajan ohjeita 2 kertaa. Molemmissa tilanteissa, joissa oppilas kieltäytyi suullisesti noudattamasta ohjeita, oppilas oli olemuksestaan päätellen tunteiden purkauksen vallassa. Tilanteissa opettajat ehdottivat oppilaalle jotakin toimintatapaa, jota oppilas ei halunnut tehdä. Tilanteista oli tulkittavissa se, että oppilaat eivät tahallaan halunneet uhmata auktoriteettia vaan sen sijaan heillä oli tarve opettajan intensiivisempään tukeen. Aineistossa oli 19 tilannetta, jolloin oppilas ei toiminut ohjeen mukaisesti 10 sekunnin sisällä. Tällainen tottelemattomuus oli usein yhteydessä oppilaan omiin ajatuksiin uppoutumiseen. Havaintojeni perusteella oppilaat eivät tilanteessa joko kuulleet opettajan ohjetta tai unohtivat toimia ohjeiden mukaisesti. Tottelemattomuus ilmeni havainnointiaineistossa usein myös oppilaan innostumisen yhteydessä. Tätä kuvastaa tilanne, jolloin oppilas ei malttanut odottaa, että saa katsoa toisten valmistelemia still-kuvaa. Opettaja oli useaan kertaan ohjeistanut oppilaita sulkemaan silmänsä ja kääntymään selkää still-kuvaan päin. Ohjeistuksesta huolimatta oppilas päätyi kurkistelemaan toisten still-kuvaa etukäteen. Kaiken kaikkiaan kuitenkin edeltä voi huomata, tottelemattomuus ilmeni oppitunneilla varsin lievänä haastavan käyttäytymisen muotona.

Aineistossa esiintyi vähiten käyttäytymistä, joka oli muodoltaan negatiivista verbaalista tai fyysistä vuorovaikutusta. Tällaisia tilanteita oli yhteensä 3 ja ne tapahtuivat samassa oppilasryhmässä. Negatiivista verbaalista vuorovaikutusta kuvasi tilanne, jossa oppilas haukkui toisten oppilaiden tekemää piirustusta rumaksi. Negatiivinen fyysinen vuorovaikutus sen sijaan tuli ilmi kahden oppilaan töniessä toisiaan piirissä istuessaan. Kun opettaja kysyi oppilailta, osaavatko nämä käyttäytyä, oppilaat syyttelivät toisiaan tönimisen aloittamisesta.

Tämän tutkielman havainnointiaineistossa neljän opettajan oppitunnilla ilmeni lähes yhtä paljon haastavaa käyttäytymistä, lukumäärien sijoituessa 25–35 välille. Aineiston yhden opettajan oppitunti eroaa kuitenkin merkittävästi muiden opettajien oppitunneista. Opettaja C:n tunnilla haastavan käyttäytymisen ilmenemisen lukumäärä oli 78 eli yli puolet enemmän kuin muiden opettajien oppitunneilla. Suuren lukumäärän voidaan ajatella selittyvän opettajan herkkyydellä puuttua haastavaan käyttäytymiseen. Tutkimusten mukaan opettajien herkkyyteen puuttua haastavaan käyttäytymiseen voivat vaikuttaa esimerkiksi elämän stressitekijät (Jennings & Greenberg, 2009, 497–498). On siis mahdollista, että toisessa kohtaa päivää opettaja olisi saattanut sallia enemmän esimerkiksi oppilaiden liikkumista eikä olisi pyrkinyt uudelleenohjaamaan oppilaiden käyttäytymistä. Suuri luku voi mahdollisesti selittyä myös oppilaiden iällä ja tunnin rakenteella. Oppilaat olivat tutkimusjoukon nuorimpia, jolloin he eivät välttämättä olleet yhtä kehittyneitä hallitsemaan omaa käyttäytymistään kuin vanhemmat oppilaat (ks. Kern & Clemens, 2007; Parsonson, 2012). Kyseisen opettajan oppitunnilla oli huomattavasti vähemmän muiden opettajien tunteihin verrattuna oppilaita aktivoivaa toimintaa. Opettaja käytti ohjeiden antoon myös keskimäärin enemmän aikaa kuin muut opettajat ja oppilaat istuivat paljon lattialla. Mikäli opettaja olisi jaksottanut oppituntia enemmän oppilaita aktivoivilla toiminnallisilla työtavoilla sekä kertonut ohjeet nopeammin, haastava käyttäytymistä olisi luultavasti ilmennyt oppitunnilla vähemmän. (ks. Zaghlawan & Ostrosky, 2011.)

Tässä havainnointiaineistossa haastavaa käyttäytymistä ilmeni vähiten opettaja D:n luokassa. Luokan oppilaat olivat 3. –luokkalaisia, eli aineiston vanhimpia oppilaita. Haastavan käyttäytymisen vähäisen lukumäärän voidaankin ajatella mahdollisesti selittyvän oppilaan iällä ja taitojen kehitymisellä. Kolmasluokkalaiset olivat mahdollisesti kehittyneempiä hallitsemaan omaa käyttäytymistään nuorempiin verrattuna (ks. Kern & Clemens, 2007; Parsonson, 2012).

8.2 Haastavasti käyttäytyvän oppilaan kohtaaminen ja käyttäytymisen uudelleenohjaamisen keinot

Tässä tapaustutkimuksessa opettajat uudelleenohjasivat oppilaan haastavaa käyttäytymistä myönteisesti toimivilla keinoilla yhteensä 162 kertaa. Luku eroaa haastavan käyttäytymisen ilmenemisen lukumäärästä, sillä aineistossa ilmeni useita tilanteita, jolloin opettaja uudelleenohjasi useamman oppilaan käyttäytymistä samalla kertaa yhden keinon avulla. Opettaja saattoi tilanteessa mainita kolmen oppilaan nimen ja näin uudelleenohjata oppilaita keskittymään ohjeiden kuunteluun. Edellä mainituissa tilanteissa las-
kin haastavan käyttäytymisen lukumääräksi kolme ja uudelleenohjaamisen keinon mer-
kitsin lukumäärällä yksi.

Taulukko 3. Opettajien haastavan käyttäytymisen myönteiset uudelleenohjaamisen keinot ja lukumäärät draamatunnilla.

	Opettaja A	Opettaja B	Opettaja C	Opettaja D	Opettaja E	Yht.
Sanallisen viestintä	18	28	48	21	25	140
Nimellä kutsuminen	1	2	4	3	0	10
Kehotus	7	15	31	7	10	70
Pyyntö	0	1	0	4	0	5
Säännöistä muistuttaminen	4	4	9	4	4	25
Kysyminen	1	1	1	0	3	6
Valintojen antaminen	0	1	0	0	0	1
Toteamus	5	1	2	2	2	12
Keskustelu	0	2	0	0	2	4
Kielto	0	1	1	1	4	7
Sanaton viestintä	8	1	11	2	0	22
Katseet, ilmeet, eleet	0	0	3	1	0	4
Lähestyminen	1	0	0	0	0	1
Kosketus	7	1	8	1	0	17
Yht.	26	29	59	23	25	162

Tämän tutkielman havainnointiaineistossa jokainen opettaja uudelleenohjasi haastavaa käyttäytymistä lähes yhtä monta kertaa yhtä opettajaa lukuun ottamatta. Haastavaa käyttäytymisen uudelleenohjaamisen keinojen lukumäärät sijoituivat lukumäärien 23–29 välille. Aineiston yhden opettajan (opettaja C) lukumäärä eroaa kuitenkin merkittävästi muiden opettajien oppitunneista lukumäärän ollessa 59. Suuren lukumäärän voidaan ajatella olevan yhteydessä opettajan herkkyyteen puuttua haastavaan käyttäytymiseen (ks. Jennings & Greenberg, 2009, 497–498) sekä haastavan käyttäytymisen ilmenemisen lukumäärään.

Opettajat uudelleenohjasivat haastavaa käyttäytymistä huomattavasti useammin käyttämällä ensisijaisesti sanallista viestintää sanattoman sijaan. Opettajat käyttivät sanallista viestintää yhteensä 140 kertaa ja sanatonta 22 kertaa. Opettajat käyttivät oppitunneilla paljon sanatonta viestintää, mutta usein sitä käytettiin enemmänkin sanallisen viestinnän tukena kuin puhtaasti ensisijaisena uudelleenohjaamisen keinona. Opettajia verrattaessa kaikki opettajat käyttivät yhtä opettajaa lukuun ottamatta sanallista viestintää lähes yhtä paljon. Sanallisen viestinnän lukumäärät aineistossa sijoituivat lukumäärien 18–28 välille. Opettaja C jonka, lukumäärä eroaa muiden opettajien lukumäärästä, hyödynsi sanallista viestintää 47 kertaa. Suuren lukumäärän voidaan jälleen ajatella olevan yhteydessä opettajan herkkyyteen puuttua haastavaan käyttäytymiseen (ks. Jennings & Greenberg, 2009, 497–498) sekä haastavan käyttäytymisen ilmenemisen lukumäärään. Opettajista kaksi käyttivät huomattavasti enemmän sanatonta viestintää kuin muut opettajat. Opettaja C käytti sanatonta viestintää yhteensä 11 kertaa ja opettaja A yhteensä 8 kertaa, muiden opettajien luottaessa sanattomaan viestintään vain enintään 2 kertaa. Sanaton viestintä ilmeni useimmiten kosketuksena. Kosketuksen hyödyntäminen voi selittyä hyvällä oppilaantuntemuksella ja opettajan rohkeudella hyödyntää kosketusta (ks. Levin & Nolan, 2007, 180–181).

Aineiston opettajat kohtasivat haastavasti käyttäytyvät oppilaat ja uudelleenohjasivat heidän käyttäytymistään lähtökohtaisesti aina myönteisesti. He liikkuvat luokissa paljon ja uudelleenohjasivat oppilaiden toimintaa jo varhaisessa vaiheessa. Opettajat kunnioittivat oppilaita ja tukivat oppilaiden toimintaa näiden tarpeet huomioiden. Oppilaiden käyttäytymiseen vaikuttaminen häiritsi harvoin opetusta tai sen etenemistä. Opettajat uudelleenohjasivat käytöstä tilannekohtaisesti, eivätkä yksittäiset keinot olleet kosketusta lukuun ottamatta tyypillisiä yksittäisille opettajille. Muihin opettajiin verrattuna opettaja B käytti monipuolisimmin erilaisia haastavan käyttäytymisen uudelleenohjaamisen keinoja

hyödyntäen kymmentä eri keinoa. Opettaja E sen sijaan käytti aineistossa vähiten keinoja niiden lukumäärän ollessa kuusi. Edellä viitattuihin lukuihin nähden tähän tutkielmaan valikoituneiden opettajien voidaan sanoa käyttäneen melko monipuolisesti erilaisia haastavan käyttäytymisen uudelleenohjaamisen keinoja.

Opettajat käyttivät haastavan käyttäytymisen uudelleenohjaamisen keinoista eniten *kehotusta*, jota ilmeni aineistossa 70 kertaa. Opettajista kaikki hyödynsivät kehotuksia ja ne olivat aineiston jokaisen opettajan yleisin tapa uudelleenohjata käyttäytymistä toisiin keinoihin verrattuna. Opettajat käyttivät kehotusta etenkin silloin, kun oppilaan käyttäytyminen häiritsi opetusta tai oppilaan oppimista. Kehotukset saivat oppilaan tietoiseksi odotetusta käyttäytymisestä ja ohjasivat oppilaan usein tehokkaasti toivottuun toimintaan. Kehotukset *"Ole kohtelias niin kuin edelliset"*, *"Ainoo tuu sä tänne mun viereen istumaan"* ja *"Jere ja Mikko kuuntele seuraava ohje"* ovat esimerkkejä aineiston toimivista kehotuksista. Kehotuksia käyttäessään opettajat ilmaisivat itseään varmasti, mutta silti myönteisesti hyödyntäen äänenvoimakkuutta ja eleitä. Kehotukset ilmenivät tämän tutkielman kontekstissa pyyntöä voimakkaampana keinona, mutta silti myönteisen sävyisenä vaatimuksena muuttaa käytöstä. Opettajat yhdistivät kehotuksiin usein oppilaan nimen, tämän huomion herättämiseksi (ks. Parsonson, 2012, 17). Oppilaat muuttivat kehotusten jälkeen usein nopeastikin toimintaansa.

Toiseksi eniten opettajat hyödynsivät *säännöistä muistuttamista*. Kaikki aineiston opettajat hyödynsivät tätä keinoa. Oppilaita muistutettiin säännöistä yhteensä 25 kertaa. Opettajat muistuttivat oppilaita säännöistä erityisesti silloin, kun oppilaat toimivat sääntöjen tai sovittujen menettelytapojen vastaisesti. Oppilaat saattoivat esimerkiksi puhua toisten esityksen aikana, keskeyttää toisen puheenvuoron tai kinastella siitä, että luokkatoveri oli matkinut heitä. Säännöistä muistuttamiset kuten *"Shh, muistakaa kunnioittaa omaa ryhmää"*, *"Vastausvuoron saa vain sellainen joka hiljaisesti viittaa"* ja *"Hei me puhuttiin siitä et sai käyttää samaa"* olivat esimerkkejä aineistossa ilmenevistä tehokkaista tavoista muistuttaa säännöistä. Opettajat saattoivat usein hyödyntää säännöistä muistuttaessaan myös retorisia kysymyksiä kuten *"Muistathan, kun ei ole sinun vuorosi esittää niin sit olet vain katselijana"*. Säännöistä muistuttaessaan opettaja selkeytti oppilaalle, millaista käyttäytymistä oppilaalta odotettiin (ks. Kern & Clemens, 2007, 73).

Kolmanneksi eniten opettajat hyödynsivät *kosketusta*. Opettajat hyödynsivät kosketusta yhtä opettajaa (opettaja E) lukuun ottamatta yhteensä 17 kertaa. Koskettamalla opettajat siirsivät oppilaita paikasta toiseen tai muistuttivat ohjeista ja säännöistä. Kosketus toimi toisinaan myös oppilaan rauhoittamisena. Aineistossa oli useita tilanteita, jolloin opettaja

ohjasi luokassa juoksentelevan oppilaan hartioista tai kädestä vieden oman ryhmänsä luokse. Opettajat ohjasivat kosketuksella usein myös oppilaita, jotka hyppäsivät makamaan piirimuodostelman keskelle tai jotka eivät istuneet oman pulpetin äärellä silloin kuin piti. Opettajat saattoivat koskettamalla hiljentää oppilaan tilanteissa, joissa oppilas keskeytti kommentillaan toisen puheen tai jutusteli vierustoverin kanssa. Opettajan kosketus toimi oppilasta rauhoittavana keinona esimerkiksi, silloin kun oppilas innostui tappelutamaan käsiään pitkän aikaa tai nauroi kovaan ääneen toisen puheen päälle. Koskettaminen oli usein tehokasta oppilaan käyttäytymisen uudelleenohjaamisen näkökulmasta ja häiritsi opettajan opetusta kaikista vähiten. Opettaja pystyi samanaikaisesti antamaan muulle luokalle toimintaohjeita, kun uudelleenohjasi haastavasti käyttäytyvän oppilaan toimintaa kosketuksella.

Muita yleisimpiä opettajien käyttämiä keinoja olivat *toteaminen* sekä *nimellä kutsuminen*. Taulukossa ilmeneviä muita käyttäytymisen uudelleenohjaamisen keinoja opettajat hyödynsivät yhteensä harvemmin kuin 10 kertaa. Kaikki aineiston opettajat hyödynsivät toteamuksia. Niitä hyödynnettiin yhteensä 12 kertaa. Toteamukset *"Tuomas nyt sä et voi kuulla, jos sä puhut samaa aikaa"*, *"Sannilla puheenvuoro"* ja *"Me ei voida mennä eteenpäin ennen, kun te istutte ja kuuntelette ohjeen, nyt liikaa hyörintää"* kuvastavat aineiston opettajien käyttämiä toteamuksia. Toteamuksia käyttäessään opettajat hyödynsivät tehokkaasti äänenpainoaan ja katsekontaktiaan. Opettajat mainitsivat toteamusten yhteydessä usein myös oppilaan nimen herättääkseen oppilaan huomion. Kaikki opettajat yhtä lukuun ottamatta (opettaja E) uudelleenohjasivat käyttäytymistä tavoitteen mukaiseksi kutsumalla oppilasta nimellä. Oppilasta kutsuttiin nimellä yhteensä 10 kertaa. Nimellä kutsuminen ilmeni aineistossa opettajien keinona saada oppilaan huomio, jotta oppilas voisi itse ymmärtää muuttaa toimintaansa (ks. Levin & Nolan, 2007, 192). Opettaja kutsui tilanteissa oppilasta nimellä, mikäli oppilas hääriili omiaan, vaelteli väärässä paikassa tai puhui opettajan päälle. Nimellä kutsuminen oli nopea keino uudelleenohjata käyttäytymistä.

8.3 Episodikuvaukset

Seuraavaksi kuvaan tutkielman aineistosta neljä episodista ja analysoin, millaista oppilaan myönteinen kohtaaminen voi käytännössä tarkoittaa. Nämä episodit valikoituivat tutkielman 162:sta episodista. Episodeissa kohtaamistilanteet alkavat haastavasta käyttäytymisestä ja päättyvät haastavan käyttäytymisen uudelleenohjaamiseen tavoitteen mukaiseksi. Episodit, joita tarkastelen, muodostuivat neljän haastavan käyttäytymisen muo-

don mukaisesti: *häiritsevä käytös, väärä sijainti, tottelemattomuus ja negatiivinen verbaalinen tai fyysinen vuorovaikutus*. Episodien avulla tarkoituksenani on havainnollistaa oppilaan kohtaamisen lisäksi myös haastavan käyttäytymisen ilmenemistä sekä opettajien toimivia keinoja uudelleenohjata käyttäytymistä.

Analysoidessani valitsemiani episodeja keskityin tarkastelemaan, mitä opettaja ja haastavasti käyttäytyvä oppilas sanoivat ja millä tavalla. Valitsin tarkasteltaviksi episodeiksi erilaisia opettajan ja oppilaan välisiä myönteisiä kohtaamisia, jotka kestivät pisimpään koko aineistossa. Koin, että kyseiset kohtaamistilanteet olivat sisällöllisesti rikkaimpia ja kuvasivat tutkimaani ilmiötä syvemmin. Jokainen episodi kuvaa eri opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Episodit ovat kaikki oppituntien eri tilanteista. Niissä haastava käyttäytyminen ilmenee toiminnan tai opettajan ohjeistuksen aikana. Analyysissä nimet on muutettu henkilöiden tunnistamisen estämiseksi.

8.3.1 Episodi 1: ”Huomaaksä lida, kun kaverit auttaa sua?”

Ensimmäinen episodi alkaa tilanteesta, jossa opettaja on pyytänyt oppilaita muodostamaan piirin. Opettaja alkaa kertoa seuraavan leikin ohjetta samalla, kun yksi oppilaista pyrkii konttaamaan piirin keskelle. Opettaja ottaa lidasta kiinni ja yrittää pitää tätä paikoillaan samalla kun kertoo ohjetta. Hetken päästä lida onnistuu pääsemään irti opettajan otteesta ja menee piirin keskelle istumaan (*väärä sijainti*). Opettaja yrittää saada lidaa ymmärtämään, ettei tämä voi istua piirin keskellä. Opettaja ja muut luokan oppilaat *kehottavat* lidaa useaan kertaan ennen kuin tämä suostuu menemään takaisin piiriin.

- 1 Opettaja: *Minä olen Pekka ja kaipaen. Aina kun kaveri sanoo jotain, mitä se kaipaakin niin sitten sinä sanot sen ensimmäisen asian mitä on sanottu.*
- 2 lida: (Konttaa piirin keskelle istumaan.)
- 3 Opettaja: *Nyt sä et voi lida istua siinä keskellä piiriä. Me ei voida aloittaa vielä. Valitses itselles paikka, niin päästään jatkamaan.* (Puhuu rauhallisella äänellä, katsoo lidaa silmiin, istuu piirissä kädet sylissä.)
- 4 Oppilas 1: *Älä jaksa lida.*
- 5 Opettaja: *lida valitse itselles paikka.* (Nyökyttää lidalle.)
- 6 Oppilas 2: *Oikeesti lida älä jaksa.*
- 7 Opettaja: *Kato muut oppilaat oottaa täällä, että päästään leikkimään.*
- 8 lida: (Pyörii polvillaan ympyrää, katsoo luokkatovereita silmiin hymyillen.)
- 9 Oppilas 2: *lidaa, älä jaksaa.*
- 10 Opettaja: (Katsoo oppilasta 2 silmiin) *Noni.*

- 11 Opettaja: (Katsoo lidaa) *Ihanasti täällä kaverit yrittää auttaa. Ni mee istumaan nyt ni päästään alkamaan. Ku tää ei ollut nyt se rottaleikki missä yks on keskellä.*
- 12 Kaikki oppilaat: (Nauravat, myös lida.)
- 13 Oppilas 2: *Oikeesti lida. Elä jaksa lida.*
- 14 Oppilas 3: (Menee lidan luo ja yrittää ohjata tätä piiriin) *Mee vaikka tonne!* (Osoittaa tyhjää paikkaa.)
- 15 Opettaja: *Ihanan näitsti te yritätte auttaa. Huomaaksä lida, kun kaverit auttaa sua? Mees vaikka Tohon Maijan viereen istuu niin alotetaan.* (Osoittaa uutta paikkaa piiristä.)
- 16 Oppilas 4: (Antaa lidalle vauhtia työntämällä jalallaan lidaa selästä paikoilleen.)
- 17 lida: (Lähtee konttaamaan uudelle istumapaikalle Maijan viereen.)
- 18 Opettaja: *Tuu Samuel vähän tännepäin.* (Pyytää oppilasta tekemään tilaa, jotta lida mahtuu piiriin.)
- 19 Oppilas 5: (Työntää jalkoja lidan tielle, kun lida on menossa piiriin.)
- 20 lida: (Lyö oppilasta 5 jalkoihin) ja menee piiriin istumaan.

Episodissa opettaja yrittää sinnikkäästi kehottaa haastavasti käyttäytyvää lidaa menemään piirin keskeltä takaisin omalle paikalleen. Tilanne osoittautuu haasteelliseksi, kun lida kieltäytyy noudattamasta ohjeita varsin häiritsevällä tavalla. Vaikka lida ei suoraan kieltäydy palaamasta paikalleen, hänen olemuksestaan ja toiminnastaan on huomattavissa, että hänellä ei ole aikomustakaan palata hetkeen paikalleen. lida vaikuttaa nauttivan saamastaan huomiosta, mikä voidaan päätellä lidan naureskelusta ja katsekontaktin ottamisesta muihin luokkalaisiin (rivi 8). Tilanteesta on aistittavissa, että muilta oppilailta ja opettajalta saatu huomio saa lidan tuntemaan itsensä huomioiduksi, mikä ruokkii lidaa jäämään piirin keskelle (ks. Saloviita, 2014, 170).

Episodissa huomionarvoista on se, miten varmasti mutta ystävällisesti opettaja puhuttelee lidaa koko tilanteen ajan. Opettaja ei provosoidu vaan sen sijaan antaa lidalle useaan kertaan toimintaohjeita (esim. rivi 3: *"Nyt sä et voi lida istuu siinä keskellä piiriä. Me ei voida alottaa vielä. Valitses itselles paikka, niin päästään jatkamaan."* ja rivi 14: *"Mees vaikka tohon Maijan viereen istuu niin alotetaan."*) Edellä kuvatuista puheenvuoroista on huomattavissa, että opettajan puheenvuorot eivät missään kohdin muutu kielteisiksi käskyiksi tai vaatimuksiksi. Sen sijaan opettaja ohjaa oppilasta toivottuun toimintaan (ks. Gersten 2011, 71; Kern & Clemens, 2007, 67) ja perustelee toimintaehdotukset myönteisesti (ks. Saloviita, 2014, 101). Vaikka lida toimii tilanteessa välinpitämättömästi ja häiritsee muiden oppilaiden oikeutta keskittyä työskentelyyn, opettaja jaksaa olla kärsi-

vällinen. Tilanteessa opettaja tekee puheellaan selkeän eron oppilaan toiminnan ja persoonan välille, mikä on Saloviidan (2014, 97–98) mukaan erityisen merkityksellistä haastavasti käyttäytyvän oppilaan kohtaamisessa.

Episodissa opettaja keskittyy kauan tilanteeseen ja osoittaa olevansa läsnä. Hän istuu oppilaan tasolla piirissä muiden kanssa kädet sylissä pitäen ja yrittää houkutellessa lida palaamaan paikalleen katsomalla tätä silmiin. Neutraalilla olemuksellaan ja lyhytsanaisilla oppilasta kunnioittavilla viesteillään opettaja ei päädy palkitsemaan oppilaan toimintaa enempää (ks. Saloviita, 2014, 166, 170). Sen sijaan opettajan kiireetön läsnäolo antaa oppilaalle mahdollisuuden selviytyä tilanteesta parhaalla mahdollisella tavalla (ks. Jordan-Kilki & Pruuki, 2012, 21).

Opettajan kehotusten myötä myös muut oppilaat ryhtyvät houkuttelemaan lida palaamaan paikalleen (rivit: 4, 6, 9, 12, 13 ja 15). Oppilaiden kehotusten muuttuessa negatiivisen sävyisiksi opettaja puuttuu oppilaiden toimintaan. Oppilaan huutaessa *”lidaa, älä jaksaa.”* (rivi: 9) opettaja katsoo oppilasta silmiin ja sanoo *”Noni”* (rivi 10). Opettaja osoittaa muulle luokalle, ettei kaikenlainen huutelu ole asiallista ja toisia kunnioittavaa toimintaa. Valitettavasti lidalla on tilanteessa selkeästi vaikeuksia ymmärtää oman toiminnan seurauksia ja vaikutuksia toisiin ihmisiin, joka on Greenen (2009) mukaan tyypillistä haastavasti käyttäytyville oppilaille. Vaikka muut oppilaat kehottavat välillä varsin ikävälläkin sävyllä lidaa palaamaan paikalleen, lida ei muuta toimintaansa. Tällaisissa tilanteissa opettajan toiminnalla on Myersin ja Piantan (2008, 605) mukaan valtava merkitys, jotta haastavasti käyttäytyvät oppilaat eivät ajautuisi kielteisiin vertaissuhteisiin. Opettajan puuttuminen oppilaiden ikävään tapaan kehottaa lidaa omalle paikalleen voidaan nähdä merkityksellisenä toimintatapana lidan sosiaalisen kehittymisen kannalta (ks. Baker ym., 2008, 4).

Episodissa opettaja yrittää vaihtaa myös toisenlaiseen lähestymistapaa ohjata lidan käyttäytymistä. Sanomalla *”Kun tää ei ollut nyt se rottaleikki missä yks on keskellä.”* (rivi: 11) ilmapiiri luokassa kevenee ja luokan oppilaat naurahtavat, myös lida. Tilanteesta on aistittavissa, että opettaja yrittää tunteita navigoimalla vaikuttaa myönteisesti haastavan tilanteen kulkuun ja siihen, miltä eri osapuolista tuntuu. Opettaja tunnistaa tilanteessa sekä muun luokan turhautuneisuuden tunteet että lidan tunteet ja pyrkii toimimaan tavalla, joka uudelleenohjaisi tilannetta mahdollisimman myönteisesti. (ks. Ahola ym., 2017, 291.) Opettaja yrittää kekseliäällä tavalla antaa lidalle mahdollisuuden oivaltaa, että nyt pitäisi mennä omalle paikalle, jotta toinen leikki voisi alkaa.

On huomionarvoista, että opettaja uudelleenohjaa lidan käyttäytymistä antamalla tilanteessa muille oppilaille positiivista palautetta sanomalla *”Ihanan nätisti te yritätte auttaa. Huomaaksä lida, kun kaverit yrittää auttaa sua?”* (rivi 14). Opettajan toiminta voidaan ymmärtää sijaisvahvistamisen periaatteena (Saloviita, 2014, 166, 168–169). Kun lida huomaa, että muut oppilaat saavat myönteistä palautetta, hän olisi voinut itsekin motivoitua toimimaan myös odotetulla tavalla saadakseen opettajalta huomiota.

Useiden kehotusten jälkeen tilanne ratkeaa ja lida menee piiriin istumaan. Vaikka tilanteessa ei saavuteta varsinaista dialogia, opettajan ja oppilaan välisen kohtaamisen voidaan todeta onnistuvan. Kohtaamistilanteessa opettaja kutsui oppilasta yhteistyöhön olemalla lämmin mutta jämäkkä. Ongelmia ei sijoitettu oppilaaseen, ja opettaja oli kärsivällinen. Haastavan tilanteen päätyttyä tunnin ilmapiiri säilyy rauhallisena ja viihtyisänä ja lida jatkaa työskentelyä omalta paikaltaan ohjeiden mukaisesti muiden oppilaiden tavoin. On mahdollista, että opettajan toimintatavat perustuivat opettajalla olevaan hiljaiseen tietoon. Opettaja toimi lidan kanssa tavalla, jonka opettaja oli kokenut jo aikaisemmin hyväksi toimintamalliksi tämän kanssa. (ks. Virtanen, 2013, 212–213.) Opettaja saattoi hillitä tilanteessa tunteitaan, jotta pystyi olemaan pitkäjänteisempi ja tehokkaampi vuorovaikutuksessa lidan kanssa (ks. Sutton, 2004; Sutton ym., 2009).

Ahola ym., (2017, 298) muistuttavat, että luokassa tapahtuvat yksittäiset vuorovaikutustilanteet vaikuttavat aina voimakkaasti siihen, millaisiksi luokan kohtaamistilanteet muodostuvat jatkossa. Tähän viitaten voin todeta, että opettaja toimii edellä kuvatussa tilanteessa varsin esimerkillisesti. Opettaja pysyi rauhallisena ja johdonmukaisena eikä hän osoittanut kielteisiä tunteita haastavasti käyttäytyvää oppilasta kohtaan. Opettaja osoitti omalla esimerkillään, kuinka toisia kohdellaan kunnioittavasti. Sekä haastavasti käyttäytyvä lida että muut luokan oppilaat oppivat millaista on myönteinen ja toisia arvostava kommunikointitapa. Opettaja mallinsi itse sellaista käyttäytymistä, jota itse odottaa oppilaalta. Haastavan käyttäytymisen uudelleenohjaamisen näkökulmasta edellä mainitut toimintatavat voidaan nähdä erittäin merkityksellisinä. (ks. Gersten, 2011, 71–72.)

8.3.2 Episodi 2: ”Ooppa fiksusti mukana nytte, ku sä osaat kyllä”

Toinen episodi alkaa tilanteesta, jossa opettaja on pyytänyt oppilaita toimimaan ryhmässä. Oppilaat ovat saaneet tehtäväkseen piirtää paperille oravan ja kirjoittaa sen ympärille erilaisia tunteita. Opettaja kiertää luokassa ryhmien luona, kunnes yksi pienryhmän jäsenistä kertoo opettajalle, että ryhmän toinen jäsen on haukkunut ryhmän tekemää piirustusta (*negatiivinen puhe/toiminta*). Opettaja antaa työtä haukkuneen Lauran

tehdä *valinnan* siitä, miten työskentelyä jatketaan. Opettaja yrittää saada Lauraa ymmärtämään, että toisten töiden haukkuminen ei ole tavoitteen mukaista käytöstä.

- 1 Opettaja: (Menee ryhmän luokse.)
- 2 Oppilas 1: *Laura sano, et toi on ruma.* (Katsoo opettajaa ja osoittaa työtä.)
- 3 Opettaja: *Laura sul on nyt kaks vaihtoehtoo. Joko sä tuut tähän ryhmään ja käyttäydyt kunnolla tai sit sä meet tonne sivuun. Vaikka suututtaa eikai tarkota että voi sanoa kaverille ilkeitä juttuja, eihän?*
- 4 Laura: (Mutisee jotakin hiljaisella äänellä.)
- 5 Opettaja: (Asettuu Luran vierelle) *Mm, ooppa fiksusti mukana nytte, ku sä osaat kyllä.*
- 6 Opettaja: *Jos et sä halua olla mukana, niin sit sä voit mennä tonne.* Joko olet tässä tai meet tonne. Mukana vai ei Laura? Mukana vai ei? Mukana vai ei?
- 7 Laura: (Mutisee jotakin hiljaisella äänellä.)
- 8 Opettaja: *Sit ei kannata sanoo kellekkää yhtää mitään ilkeitä enää.*
- 9 Laurai: *Miks?*
- 10 Opettaja: *Koska se on tosi huonoa käytöstä ja siitä tulee paha mieli toiselle. Älä nyt kiukuttele. Koulussa on säännöt. Ei kukaan muukaan saa sulle tehdä pahaa. Onko selvä?*
- 11 Opettaja: *Mm rauhotuppa vähäsen.* (Koskettaa Lauraa olkapäästä ja siirtyy pois ryhmän luota.)
- 12 Laura: (Poistuu hetkeksi sivummalle, mutta palaa pian ryhmän ääreen. Osallistuu seuraavaan työvaiheeseen, ryhmätöiden purkuhetkeen, normaalisti.)

Episodissa opettaja yrittää sinnikkäästi saada Lauraa ymmärtämään, ettei toisten töiden haukkuminen ole toivottavaa käytöstä koulussa. Tilanne osoittautuu haasteelliseksi, kun Laura ei ymmärrä tilanteen vakavuutta eikä lähde mukaan yhteistyöhön. Opettaja toimii tilanteessa jämäkästi ja toimintaan ohjaavasti. Opettaja osoittaa kuitenkin kannustustaan luonnehtimalla Lauraa positiivisesti ja antamalla tälle vastuuta oman toiminnan muuttamisesta.

Kun opettajalle on selvinnyt, että Laura on haukkunut toisten piirustusta, on huomionarvoista, että opettaja ei päädy syyttämään oppilasta. Sen sijaan opettaja muotoilee puheenvuoronsa niin, että oppilas saa tilanteessa mahdollisimman paljon vastuuta (ks. Levin & Nolan, 2007, 190). Sanomalla (*"Laura sul on nyt kaks vaihtoehtoo. Joko sä tuut tähän ryhmään ja käyttäydyt kunnolla tai sit sä meet tonne sivuun."*) opettaja antaa op-

pilaalle tilaa muuttaa toimintaansa ja valtaa vaikuttaa tilanteen lopputulokseen. Opettajan äänensävyistä on tulkittavissa, että toinenkaan oppilaalle annettu vaihtoehto ei ole tilanteen kannalta huono päätös. Oppilaan sivulle menemisellä opettaja yrittää tarjota oppilaalle mahdollisuuden rauhoittua itsekseen ja päästä tasapainoon tunteidensa kanssa (ks. Saloviita, 2014, 175). Opettaja jatkaa puheenvuoroaan kysymällä *”Vaikka suututtaa eikäi tarkoita että voi sanoa kaverille ilkeitä juttuja eihän?”* (rivi 31). Opettaja ei muotoile kysymystään syyttäväksi vaan antaa Lauralle mahdollisuuden omien näkökulmien esittämiseen. Oppilaan toiminnan pohjustaminen (*”Vaikka suututtaa”*) lievittää edelleen Luran mahdollisuutta kuulla kysymystä persoonaan kohdistuvana syytöksenä (ks. Lundan & Suoninen, 2006, 459; Saloviita, 2014, 97–98).

Kuten edeltä käy ilmi, episodista puuttuvat opettajan negatiiviset ilmaukset ja kielteiset tunteet. Seuraavassa hetkessä opettaja muuttaa toimintatapansa vielä hieman kutsuvampaan lähestymistapaan yrittäessään rakentaa tilannetta myönteisen varaan. Opettaja ohjaa oppilaan toimintaa muistelemalla ja kehumalla oppilaan aikaisempaa toimintaa. Luran luonnehtiminen positiivisesti (rivi 33: *”Mm, ooppa fiksusti mukana nytte, ku sä osaat kyllä.”*) kannustaa oppilasta jäämään ryhmätyön äärelle ja tekemään yhteistyötä niin opettajan kuin muidenkin oppilaiden kanssa.

Kun oppilas ei reagoi opettajan puheenvuoroihin, opettaja toistaa uudelleen episodin alussa esitetyt vaihtoehdot Lauralle (rivi 34). Muistuttamalla jälleen kerran kahdesta vaihtoehdosta, opettaja osoittaa johdonmukaisuutensa. Kun oppilas ei anna vastaustaan opettajalle, opettaja päätyy tiedustelemaan oppilaalta kolme kertaa *”Mukana vai ei?”* (rivi 34). Opettajan tapaa toistaa kysymys kolme kertaa, voidaan Saloviidan (2014, 174) mukaan kuvata *”särkynyt äänilevvy –toimintatavaksi”*. Opettaja osoittaa sinnikkyytään ja jämäkkyytään itsevarmasti mutta ei kuitenkaan uhkaavasti. Hän osoittaa oppilaalle, että haluaa kuulla tämän vastauksen. Kun oppilas jää paikalleen ja mutisee itsekseen jotakin, opettaja tulkitsee Luran haluavan jäädä ryhmän luokse. Opettaja toteaa oppilaalle (rivi 36: *”Sit ei kannata sanoa kellekkää yhtään mitään ilkeitä enää.”*) jota Laura kommentoi provosoivasti kysymällä *”Miks?”* (rivi: 37). Oppilaan kysymys voidaan ymmärtää jälleen haastavana käytöksenä, joka ohjaa aikuista antamaan lisää käytösohjeita ja perustelemaan niitä. Opettaja perustelee oppilaalle, miksi ilkeiden asioiden sanominen ei ole hyväksyttävää (rivi 38: *”Koska se on tosi huonoa käytöstä ja siitä tulee tosi paha mieli toiselle. Älä nyt kiukuttele. Koulussa on säännöt. Ei kukaan muukaan saa sulle tehdä pahaa. Onko selvä?”*) Levinin ja Nolanin (2007, 189) mukaan oppilaalle on tärkeää tuoda esille, että on olemassa sekä sopivia että ei-sopivia tapoja ilmaista tunteita. Vaikka opettaja on tilanteessa melkoisen jämäkkä, opettaja osoittaa Luran provosoivan kommentin

jälkeen olevansa auktoriteetti. Opettaja perustelee sanomaansa suhteessa koulun sääntöihin ja siihen, ettei sekään olisi hyväksyttävää, että Lauraa haukuttaisiin. Opettaja osoittaa tilanteen reiluuden kertomalla, että samat säännöt koskevat kaikkia.

Tilanne päättyy, kun opettaja sanoo *"Mm rauhotuppa vähäsen."* (rivi 39). Opettaja koskettaa Lauraa hartiasta ja siirtyy pois ryhmän luota. Saloviidan mukaan (2014, 175) opettajan tulisi välttää antamasta oppilaalle käskyjä kuten "rauhoitu", koska tällaiset käskyt voivat pahentaa tilannetta. Tässä tilanteessa opettajan puheenvuorosta ei kuitenkaan muodostu negatiivista käskyä vaan tulkitseen sen enemmänkin kehotuksena. Opettajan kosketus oppilaan hartiaan osoittaa oppilaalle, ettei opettaja ole vihainen tai pettynyt. Sen sijaan hän osoittaa oppilaalle luottamusta siitä, että tämä voi selviytyä tilanteesta kunniallisesti (ks. Hovila, 2004, 78). Rauhallisen puhuttelun jälkeen opettaja jättää Lauran rauhoittumaan ja pohtimaan seuraavaa liikettään.

Kaiken kaikkiaan opettajan ja oppilaan välinen kohtaaminen sekä käyttäytymisen uudelleenohjaamisen keinot näyttävät onnistuneilta. Edellä käydyn keskustelun jälkeen Laura poistuu hetkeksi ryhmän luota ja palaa pian takaisin (rivi 40). Laura osallistuu seuraavaan työvaiheeseen, ryhmätöiden purkuhetkeen, tavoitteen mukaisesti. Episodissa mahdollisesti muiden oppilaiden läsnäolon takia opettaja ja oppilas eivät pääse keskustelemaan dialogisesti. Opettaja yrittää saada Lauran vastaamaan useampiin kysymyksiin, mutta Laura ei vastaa. Mikäli opettaja ja oppilas olisivat kohdanneet kahdenkeskeisesti, syyt oppilaan toiminnalle olisi voinut paljastua paremmin ja kohtaamisesta olisi saattanut tulla dialogisempi. On vaikeaa sanoa, olisiko opettajan ja oppilaan välisestä kohtaamisesta tullut kuvattua tilannetta parempi, mikäli osanottajat olisivat käyneet keskustelun kahdenkeskeisesti.

8.3.3 Episodi 3: "Jere me ei voida tehdä mitään, jos sä et kuuntele"

Kolmas episodi alkaa tilanteesta, jossa opettaja kertoo seuraavan työtavan, stillkuvan ohjeistusta. Oppilaat ovat istuneet lattialla piirissä pitkää paikallaan ja luokasta on aistittavissa levottomuutta. Jere innostuu tulevasta harjoituksesta leikkien mutajättäjäistä paikallaan (*häiritsevä käytös*). Opettaja yrittää saada Jeren rauhoittumaan ja kuuntelemaan ohjeet paikoillaan. Opettajan on *kehotettava* Jereä useaan kertaan, ennen kuin tämä suostuu keskittymään ohjeiden kuuntelemiseen.

- 1 Jere: *Mä oon mutajättiläinen!*
- 2 Opettaja: *Shh. Kuuntele loppuun.*
- 3 Jere: (Lyö itseään reisiin ja hyppää selälleen lattialle.)
- 4 Opettaja: *Jere me ei voida tehdä mitään, jos sä et kuuntele.* (Puhuu rauhallisella äänellä ja pudistelee päätään) *Istu.*
- 5 Jere: (Nousee istumaan, ja alkaa keikkua paikallaan kädet pohkeidensa alla.)
- 6 Opettaja: *Sulla ei oo nyt mitään muuta tehtävää, kun istua paikoillaan, hiljaa ja kuuntele. Älä heiluta mitään jalkoja, älä käsiä, älä tee mitään.* (Pudistaa päätään.)
- 7 Jere: (Jatkaa istuvillaan keikkumista ja alkaa jutustella viereiselle kaverille.)
- 8 Opettaja: *Jere, hei noni sit otetaas maailman yksinkertainen tehtävä. Ota kädet ihan tälleen vapaaksi.* (Näyttää käsillään esimerkkiä, kaikki oppilaat matkivat perässä, myös Jere) *Laske ne tänne maahan. Nyt sun kädet ei koske mihinkään. Nyt sä vaan kuuntelet.*
- 9 Opettaja: (Jatkaa ohjeistusta) *Kuvan aihe on pelottava mörkömetsä... Pysy paikollasi Jere nyt.*
- 10 Jere: (Alkaa istua paikallaan ja hiljaa ohjeiden mukaisesti.)
- 11 Opettaja: (Jatkaa ohjeistusta ja muistuttaa) *Kun olette keksineet mitä olette siinä kuvassa, niin harjoitelkaa se kerran. Sit te osaatte sen näyttää. Ja muistakaa että pysähtyneessä kuvassa kukaan ei liiku. Sitten kun se kuva on valmis, niin kaikki pysähtyy ihan kun me katottais valokuvaa. Siinä ei liikettä tapahdu.*
- 12 Jere: (Viittaa.)
- 13 Opettaja: (Antaa Jerelle Vastausvuoron) *Jere.*
- 14 Jere: *Niin että onks pakko tehdä valokuva?*
- 15 Opettaja: *Kyllä nyt me tehdään pysähtynyt valokuva.*
- 16 Jere: *Nouu.*

Episodissa opettaja pyrkii uudelleenohjaamaan Jeren haastavaa käyttäytymistä kehoittamalla Jereä useaan kertaan pysymään paikallaan. Opettaja vaatii oppilaalta täyttä hiljaisuutta ja paikallaoloa, jotta voi jatkaa ohjeistustaan seuraavasta harjoituksesta. On kiinnostavaa pohtia käyttäytymisen uudelleenohjaamisen keinoja myönteisyyden ja kohtaamisen onnistumisen näkökulmasta. Ensinnäkin opettaja joutuu useaan kertaan puuttua oppilaan levottomuuteen (rivit: 2, 4, 6, 8, 9). Kun Jere ei pysy annetussa tehtävässään opettaja kertoo, mitä tämän pitäisi tehdä sen sijaan, että muistuttaisi käytösongelmasta. Opettaja ei käytä negatiivisia ilmauksia tai osoita kielteisiä tunteita. Kieltojen sijaan opettaja perustelee Jerelle, miksi toivoo tämän olevan paikallaan (rivi: 4). Opettajan mukaan luokka ei voi aloittaa harjoituksen tekemistä, mikäli Jere ei ole tietoinen, mitä pitää tehdä.

Toisaalta opettajan toiminnan voidaan ajatella olevan hieman ristiriitaista, sillä tutkijoiden mukaan oppilaan käyttäytyminen viestii aina jostakin (Greene, 2018, 23; Montuoro & Lewis, 2015, 358). Jeren heittäytyessä lattialle (rivi 3) ja keikkuessa istuvillaan (rivi 5) opettaja olisi voinut pohtia, mikä viesti Jeren haastavaan käyttäytymiseen sisältyy (ks. Saloviita, 2014, 129). Levin & Nolan (2007, 143) muistuttavat, että käyttäytymiseen vaikuttavat aina myös sitä edeltävät tapahtumat sekä olosuhteet. Tilanteessa oppilaat ovat istuneet kauan lattialla ja joutuneet olemaan hiljaa. Jerellä on selkeästi vaikeuksia tarkkaavuuden ylläpitämisessä sekä omassa toiminnanohjaamisessa, mikä tulee ilmi Jeren jatkuvasta liikehinnästä sekä keskittymisen herpaantumisesta kaverille puhumiseen (ks. Baker ym., 2008, 3; Zaghlawan & Ostrosky, 2011, 447). Kun Jeren levottomuus jatkuu, opettaja muuttaa lähestymistapaansa ja alkaa säätää tämän asentoa (rivi 8: *”Jere, hei noni sit otetaas maailman yksinkertasin tehtävä. Ota kädet ihan tälleen vapaaksi. Laske ne maahan. Nyt sun kädet ei koske mihinkään. Nyt sä vaan kuuntelet.”*) Oppilaan mahdollisen liikkumisen tarpeen huomioimisen sijaan opettaja uudelleenohjaa käyttäytymistä säätelemällä Jeren asentoa. Opettaja puhuttelee Jereä selkeästi ja ystävällisesti. Jere alkaa toimia ohjeidenmukaisesti yhtä opettajan huomautusta lukuun ottamatta.

Opettajan toiminnan pohtiminen tämän tutkielman teorian kontekstissa on erityisen mielenkiintoista. Ahosen (2015) tutkimuksen mukaan oppilaan asennon sääteleminen voi joskus olla erittäin perusteltavaa. Hänen tutkimuksessaan etenkin levottomien lasten kohdalla asennon sääteleminen auttoi oppilaita keskittymään ohjeiden kuuntelemiseen. Se, millä tavalla ja millä perustein opettaja asentoa säätää, vaikuttaa kuitenkin toiminnan myönteisyyteen. Opettajan etäistä vuorovaikutustapaa kuvaa toiminta, jossa opettaja säätää oppilaan istumista rutiininomaisesti ja toistuvasti. Lämmintä vuorovaikutusta käyttäessään oppilaan asennon säätelyn taustalla on puolestaan tietoisuus lapsen tai nuoren tuen tarpeesta. Erilaisten vuorovaikutustapojen erot eivät niinkään ole valituissa sanoissa, vaan sanattomassa viestinnässä kuten äänensävyssä, eleissä ja kehon asennoissa. (Ahonen, 2015, 187.) Koska tutkielman puitteissa ei ollut mahdollisuutta päästä haastattelemaan opettajaa, on mahdotonta tietää, mistä opettajan toiminta tilanteessa kumpuaa. Oppilaan asennon säätelyn myötä oppilas kuitenkin onnistuu kannattelemaan tarkkaavaisuuttaan ja jatkamaan työskentelyä toivotunlaisesti, mikä voi kertoa opettajan antaman tuen merkityksestä. Opettaja ei päädy rankaisemaan Jereä käyttäytymisen pulmasta, vaan sen sijaan pyrkii auttamaan oppilasta sen yli (ks. Levin & Nolan, 2007, 97, 215). Opettaja säätää oppilaan asentoa ystävällisellä äänensävyllä, selkeästi ja rauhallisesti. Opettajan vuorovaikutusta episodissa voidaan Ahosen (2015) tutkimuksen valossa kuvata ainakin osittain lämpimäksi.

Siitä huolimatta, että tulkitseen opettajan vuorovaikutuksen episodissa myönteiseksi, päädyn analyysissäni siihen lopputulokseen, että opettaja ei kohtaa oppilasta aidosti. Opettajalla on useita valinnan paikkoja oppilaan kohtaamiseksi, mutta opettaja jättää silti oppilaan tunteiden navigoinnin tekemättä eikä kuuntele Jereä aidosti (ks. Zaghlawan & Ostrosky, 2011, 447). Kun Jere kysyy episodin lopussa opettajalta *”Niin että onks pakko tehdä valokuva?”* (rivi: 14) opettaja pysyy suunnitelmissaan eikä tartu tämän ehdotukseen. Sisällöllisten tavoitteiden näkökulmasta liikkuvan kuvan tekeminen olisi voinut olla vähintäänkin yhtä hyvä vaihtoehto pysähtyneen valokuvan tilalle. Episodin alussa toin esille, että oppitunnilla oppilaat olivat istuneet jo pitkään paikallaan ja luokassa oli yleisestikin levottomuutta nähtävissä. Jos opettaja olisi tarttunut Jeren ehdotukseen ja joutanut suunnitelmissaan, olisi tästä mahdollisesti voinut olla hyötyä koko luokalle. Noin kahdenkymmenenminuutin istuma-ajan aikana, johon tämäkin episodi sisältyy, kertyi yhteensä 22 haastavan käyttäytymisen tilannetta. Kyseinen luku puhuu myös sen puolesta, että opettajan olisi mahdollisesti tässä kohtaa kannattanut tarttua Jeren ehdotukseen, jotta muutkin oppilaat olisivat saaneet tyydytettyä tarpeensa liikkumiselle (ks. Parsonson, 2012, 18).

Kaiken kaikkiaan tulen tämän episodin tarkastelun jälkeen siihen ajatukseen, että myönteisyys ei aina riitä haastavan käyttäytymisen uudelleenohjaamisessa. Oppilaan käyttäytymisen uudelleenohjaamiseksi tarvitaan todella oppilaan aitoa kohtaamista, joka sisältää kuuntelua ja oppilaan tarpeista tietoiseksi tulemistä. Episodissa opettaja ei välttämättä tunnistanut oppilaan tarpeita liikkumiselle eikä antanut tämän tarvitsemaa tukea. Tutkijoihin viitaten opettaja saattoikin tässä tilanteessa itse olla haastavan käyttäytymisen aiheuttaja (Ahonen, 2015, 182; Montuoro & Lewis, 2015, 358).

8.3.4 Episodi 4: ”Hyvä et sä sanoit ettet sä halua, sit ei oo mikään pakko”

Neljäs episodi alkaa tilanteesta, jossa opettaja on ohjeistanut oppilaita Kuuma tuoli -harjoitukseen. Harjoituksessa oppilaiden tulee vuorollaan istua Kuumaan tuoliin jonkin ammatin edustajana. Muiden tehtävänä on kysyä kysymyksiä Kuumassa tuolissa istuvalta tämän ammatista. Opettaja kiertää luokassa ryhmien luona, kunnes hänelle selviää, että yksi oppilaista on kieltäytynyt menemästä vuorollaan Kuumaan tuoliin. Opettaja yrittää kannustaa Pyryä kuumaan tuoliin, mutta tämä ei halua mennä (*tottelemattomuus*). Opettaja *keskustelee* Pyryn kanssa kahdenkeskeisesti.

- 1 Opettaja: (Menee ryhmän luokse) *Onks Pyry ollut jo kysymystuolissa?*
- 2 Pyry: (Pudistelee päätään) *En.*
- 3 Opettaja: *Pyry vielä reippaasti.*
- 4 Pyry: (Mutisee itseksensä.)
- 5 Opettaja: *Joo kaikki.*
- 6 Pyry: (Konttaa sivummalle ja kääntää selän opettajaan.)
- 7 Pyry: *Mä en keksi mitään.*
- 8 Opettaja: *Sä et keksi ammattia vai?* (Menee Pyryn luokse ja koskettaa tätä selkään.)
- 9 Pyry: (Pudistelee päätään.)
- 10 Opettaja: *No ei tarvii, jos susta tuntuu, että sä et halua. Ei oo mikään pakko. Tiiäksä Pyry. Täällä ei oo mikään pakko osallistua, jos susta tuntuu siltä ettet sä halua, ni ei oo pakko.* (Silittää Pyryä hartiasta, kyykistyy tämän tasolle ja katsoo Pyryä silmiin) *Ei tartte tulla suru.*
- 11 Opettaja: *Hyvä et sä sanoit ettet sä halua, sit ei oo mikään pakko.*
- 12 Pyry: (Nyökkäilee.)
- 13 Opettaja: *Onks joku muu mikä rupes vielä harmittamaan?*
- 14 Pyry: (Mutisee.)
- 15 Opettaja: *Eksä ois halunnu tyttöjen kanssa samaan vai?*
- 16 Pyry: (Käpertyy kätensä alle.)
- 17 Opettaja: *Niin.*
- 18 Opettaja: *Mut hei nyt me lopetettiin tää harjotus.* (Koskettaa Pyryä hartiasta) *Ni sä oot selvinny tästä nytten. Eks niin?*
- 19 Pyry: (Nyökyttää.)
- 20 Opettaja: *Joo. Mikä oli sun ammatti?*
- 21 Pyry: (Piiloutuu taas kätensä alle.)
- 22 Opettaja: *Mikä sä haluisit olla isona?*
- 23 Pyry: (Piiloutuu entistä syvemmälle käden alle.)
- 24 Opettaja: *Ooksä keksiny mitään millasta työtä ois kiva tehdä? Halusiksä olla ulkona vai sisällä vai?*
- 25 Pyry: (Nostaa pään käden alta, mutta ei katso opettajaan.)
- 26 Opettaja: (Koskettaa Pyryä hartiasta) *Koita miettiä vielä, me mennään nyt kirjoitustehtävään.* (Nousee ylös ja alkaa ohjeistaa luokkaa menemään omille paikoilleen.)
- 27 Pyry: (Menee omalle paikalleen normaalisti. Toimii ohjeiden mukaisesti lopputunnin.)

Episodissa opettaja pyrkii uudelleenohjaamaan Pyryn haastavaa käyttäytymistä, tottelemattomuutta, keskustelun avulla. Opettaja yrittää ensin kehottaa Pyryä istuutumaan Kuumaan tuoliin, mutta tilanne muuttuu äkkiä, kun Pyry kääntää selän opettajaan ja kertoo, ettei keksi mitään (rivi 7). Sen sijaan että opettaja pakottaisi oppilaan toimintaan, hän kyykistyy Pyryn vierelle ja alkaa kysellä tältä tarkempia syitä haluttomuudelle tehdä harjoitusta (rivi 8: *"Sä et keksi ammattia vai?"*, rivi 13: *"Onks joku muu vielä mikä rupes harmittamaan?"* Ja rivi 15: *"Eksä ois halunnu tyttöjen kanssa samaan vai?"*). Opettaja päästää tilanteesta irti organisoidusta toiminnasta ja päätyy kohtaamaan oppilaan yksilönä kyselemällä tämän ajatuksista. Kun Pyry vastaa opettajan esittämiin kysymyksiin nyökkäämällä, sensitiivinen opettaja tulkitsee oppilaan viestit ja vastaa niihin nopeasti osoittamalla ymmärrystä ja empatiaa oppilasta kohtaan (esim. rivi 10: *"No ei tarvii, jos susta tuntuu, että sä et halua. Ei oo mikään pakko."*). Oppilaan empaattista ja ymmärtävää kohtaamista vahvistaa tilanteessa opettajan tapa heijastaa oppilaan tunteita (rivi 10: *"Ei tartte tulla suru."*). Opettaja sanoittaa Pyrylle tämän mahdollisesti tuntemia tunteita ja osoittaa, että tämä on tullut tunteidensa kanssa ymmärretyksi (ks. Raczynski & Horne, 2015; Pianta ym., 2007). Opettajan esittämät kysymykset sekä osoittama ymmärrys ja empatia toimivat yhteisymmärryksen perustana ja vahvistavat opettajan ja oppilaan välistä kohtaamista. Opettaja tulee tietoiseksi oppilaan syystä käyttäytyä haastavasti, mikä mahdollistaa osapuolten välisen yhteyden löytämisen keskustelussa.

Opettaja antaa myönteistä palautetta oppilaan toiminnasta, (rivi 11: *"Hyvä et sä sanoit ettet sä halua, sit ei oo mikään pakko."*) mikä kutsuu Pyryä mukaan yhteistyöhön. Opettaja osoittaa Pyrylle, että kokemistaan tunteista on hyvä kertoa, mikäli ei halua osallistua. Hetken kuluttua opettaja sanoittaa oppilaalle vielä tämän selviytymistä harjoituksesta (rivi 18: *"Mut hei nyt me lopetettiin tää harjoitus. Ni sä oot selvinnyt tästä nytten."*) Opettaja tuo esille, että Pyryn mukanaolo on ollut varsin riittävää, ja opettaja hyväksyy oppilaan omana itsenään. Opettajan osoittaman sensitiivisyyden myötä Pyry rauhoittuu ja nyökkää opettajalle. Sensitiivinen opettaja tulkitsee tilannetta Pyryn tarpeiden näkökulmasta ja toimii oppilasta tukevalla tavalla (ks. Brackett ym., 2011, 28; Pianta ym., 2007; Saloviita, 2014, 43).

On huomion arvoista, että opettaja jää Pyryn vierelle vielä tilanteen ratkettua ja alkaa sinnikkäästi ja kekseliäästi kysellä Pyryltä tämän tulevaisuuden haaveammattista (rivi 20: *"Mikä oli sun ammatti?"*, rivi 22: *"Mikä sä haluisit olla isona?"* ja rivi 24: *"Ooksä keksiny mitään millaista työtä olis kiva tehdä? Haluaisiksä olla ulkona vai sisällä vai?"*). Kysymysten myötä opettaja huolehtii oppilaan osallisuudesta ja osoittaa aitoa kiinnostustaan tätä kohtaan, mikä puolestaan voi lujittaa oppilaan ja opettajan välistä yhteyttä entisestään

(ks. Jordan-Kilkki & Pruuki, 2012, 22–23; Lundan & Suoninen, 2006, 453–462). Opettaja antaa läsnäolollaan ja kiireettömyydellä tilaa oppilaan ajatuksille, vaikka Pyryllä onkin haasteita vastata opettajan kysymyksiin. Opettaja pyrkii tavoittamaan dialogisen yhteyden oppilaaseen ilman painostavaa lähestymistä, vaikka esittääkin useita kysymyksiä. Opettajan luomalla turvallisella ilmapiirillä voi olla vaikutusta vähentämään oppilaan taitojen puutteiden aiheuttamaa painetta kohtaamistilanteessa (ks. Jordan-Kilkki & Pruuki, 2012, 21).

Episodissa haastavasti käyttäytyvän oppilaan kohtaaminen vaikuttaa molempien osapuolten näkökulmasta tarkasteltuna onnistuneelta. Vuorovaikutusta helpottaa kahdenkeskeinen dialogiin kutsuva keskustelu, jossa opettaja rauhoittelee oppilasta ja osoittaa aitoa kiinnostusta tätä kohtaan. Tilanteessa opettajan sanallista viestintää tukee opettajan fyysinen läsnäolo. Opettaja on tilanteessa oppilaan tasolla, hän silittää oppilasta selästä ja pyrkii saamaan katsekontaktia. Sensitiivisesti kohtaamalla niukkasanainenkin oppilas tulee ymmärretyksi tarpeineen ja tunteineen, mikä mahdollisesti estää tilanteen lukkiutumisen haastavammaksi (ks. Ahonen, 2015, 185; Kerola & Sipilä, 2007, 14). Kohtaamistilanteen päätteeksi Pyry vaikuttaa olemuksestaan päätellen hyväntuuliselta ja rauhoittuneelta ja hän toimii ohjeiden mukaisesti lopputunnista.

Kaiken kaikkiaan episodista huokuu opettajan aito välittäminen oppilaasta. Draamatoiminnan näkökulmasta opettajan toiminnan voidaan nähdä olevan erityisen merkityksellistä. Oppilas ei joudu tunnilla tekemään asioita, joihin hän ei sillä hetkellä ollut valmis. Opettaja teki päätöksen olla pakottamatta oppilasta toimintaan ja samalla tuki oppilaan kehitystä ja oppimista, oppilaan omista lähtökohdistaan käsin. (ks. Toivanen ym., 2012, 559–560.) Opettaja osoittaa toiminnallaan, että hyväksyy oppilaan sellaisena kuin hän on, mutta samalla osoittaa, että uskoo oppilaan potentiaaliin keksiä itseään kiinnostava ammatti. Edellä kuvatun kohtaamistilanteen päätyttyä oppilas on voinut saada tunteen siitä, että hänen sanomisillaan ja tekemisillään luokassa on merkitystä. (ks. Hovila, 2004, 78; Määttä & Uusiautti, 2012, 29–30.) Opettajan ja oppilaan välisen kohtaamisen myötä Pyryn voi odottaa jatkossa vapautuvan toimimaan luokassa sillä, episodin perusteella opettaja on osoittanut olevan läsnä ja apuna tarvittaessa (ks. Bergin & Bergin, 2009, 143, 151–152; Pianta ym., 2007).

8.4 Tulosten yhteenveto

Tässä alaluvussa pyrin koostamaan tutkimukseni tuloksia ja tarkastelemaan syitä niille. Ensimmäiseksi perehdyn ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni oppilaan haastavan käyttäytymisen ilmenemisestä draamatunneilla. Sen jälkeen siirryn toiseen tutkimuskysymykseeni ja perehdyn tämän tutkielman aineistona olevien opettajan keinoihin uudelleenohjata haastavasti käyttäytyvän oppilaan käyttäytymistä tavoitteen mukaiseksi. Viimeiseksi erittelen tutkielmaani tarkempaan analyysiin valikoituneita episodeja ja niiden myötä erityisesti oppilaan kohtaamista.

8.4.1 Haastavan käyttäytymisen ilmeneminen draamatunneilla

Haastavan käyttäytymisen ilmenemisen lukumäärää ei voi täysin verrata aikaisempiin tutkimuksiin, sillä tässä tutkimuksessa haastavaksi käyttäytymiseksi määrittyi vain sellainen toiminta, jota opettaja uudelleenohjasi myönteisin keinoin. Tutkimukseni tulosten perusteella voidaan kuitenkin sanoa, että aineistoksi valikoituneilla draamatunneilla oppilaat käyttäytyivät varsin hyvin. Havaintojeni perusteella opettajat uudelleenohjasivat oppilaita tehokkaasti, eikä haastava käyttäytyminen vienyt yhden opettajan tuntia (opettaja C) lukuun ottamatta erityisesti aikaa oppilaiden oppimiselta tai työskentelyltä. Oppilaat eivät oppitunneilla myöskään ilmentäneet uhmakkuutta tai aggressiivisuutta, mitkä ovat tutkijoiden mukaan usein tyypillisiä haastavasti käyttäytyville oppilaille (Baker ym., 2008, 3; Takala & Kontu, 2016, 82). Haastavaa käyttäytymistä sisällä pitävissä tilanteissa oppilaat käyttäytyivät usein kovaäänisesti, tarkkaamattomasti tai ylivilkkaasti. Oppilailla oli ajoittain myös haasteita oman toiminnan ohjauksessa. Samankaltaisia tutkimustuloksia haastavan käyttäytymisen ilmenemisestä on saatu myös aikaisemmissa tutkimuksissa. (esim. Ahonen, 2015; Baker ym., 2008.)

Tässä tutkimuksessa oppilaiden haastava käyttäytyminen tutkimuksen kohteena olleilla draamatunneilla oli varsin samankaltaista oppilaiden keskuudessa, ja se tuli aineistossa erityisesti ilmi sosiaalisissa ja itsehillintää vaativissa tilanteissa (ks. Baker ym., 2008, 3; Greene, 2009, 21). Haastava käyttäytyminen määrittyi tutkielmassa aikaisempien tutkimusten tavoin neljään osa-alueeseen, joita olivat *häiritsevä käytös, väärä sijainti, tottelemattomuus ja negatiivinen verbaalinen tai fyysinen vuorovaikutus* (Campbell & Anderson, 2011; Karhu, 2018). Aineiston oppitunneilla haastava käyttäytyminen ilmeni usein samoilla oppilailla (ks. Parsonson, 2012). Haastava käyttäytyminen oli yleisempää pojille kuin tytöille (ks. Aronen & Lindberg, 2016, 258). Tarkastelen edellä esiin tuomiani viitteitä tutkimuksen tuloksista tarkemmin seuraavaksi.

Oppilaiden haastava käyttäytyminen oli useimmiten häiritsevää käyttäytymistä, joka ilmeni kaverille jutusteluna, päälle puhumisena, kahnailuna, ääntelynä sekä hääräilyinä. Häiritsevä käytös kävi ilmi useimmiten ohjeidenannon tai itsenäisen toiminnan aikana. Ohjeiden kuuntelemisen aikana häiritsevää käyttäytymistä tapahtui erityisesti silloin, kun ohjeiden kertominen vei opettajalta kauan aikaa. Toiminnan aikainen häiritsevä käytös tuli ilmi etenkin, silloin kun oppilaiden tuli keskittyä tarkastelemaan muiden tuotoksia tai silloin kun oppilaan tuli osoittaa pitkää sitoutuneisuuttaan ryhmätyöskentelyyn.

Aikaisempien tutkimusten mukaan paljon keskittymistä ja sitoutumista vaativat tehtävät aiheuttavat usein haastavaa käyttäytymistä (Ahonen, 2015, 182; Kern & Clemens, 2007). Parsonsonin (2012) mukaan haastavan käyttäytymisen ilmenemisen näkökulmasta olisi merkittävää, että pitkää sitoutumista vaativien tehtävien välillä olisi nopea-tempoisia ja oppilaita aktivoivia tehtäviä. Oppituntien jaksottaminen monipuolisilla harjoituksilla lisää oppilaiden sitoutumisen tasoa ja vähentää haastavan käyttäytymisen ilmenemistä. Mikäli toiminnot kestävät kauan ja vaativat pitkää sitoutumista, opettajat voivat oppilaiden mielenkiinnonkohteiden huomioimisella pyrkiä motivoimaan ja sitouttamaan oppilaita työskentelyyn. (Parsonson, 2012, 17.) Ahosen (2015) väitöskirjassaan tekemän havainnon mukaan usein haastavastikin käyttäytyvät lapset jaksoivat odottaa vuoroaan ja toimia osana ryhmää, mikäli käsillä oleva toiminta kiinnosti heitä (Ahonen, 2015, 181–182). Näihin tutkimustuloksiin viitaten voin todeta opettajan joustavan, nopeatempoisen ja oppilaiden mielenkiinnonkohteiden huomioivan toiminnan vaikuttavat erittäin merkittävästi oppilaiden haastavaan käyttäytymiseen. Mikäli aineiston opettajat olisivat vielä enemmän tarkastelleet oppilaiden jaksamisen tasoa oppitunnin aikana sekä mukauttaneet käsillä olevaa toimintaa joustavasti sen mukaisesti, olisi haastavaa käyttäytymistä saattanut ilmetä vähemmän (vrt. Toivanen, Salomaa & Halkilahti, 2016).

Haastavasta käyttäytymisestä toiseksi yleisintä oli oppilaiden väärä sijainti. Väärässä sijainnissa oleminen liittyi usein piirimuodostelmassa istumiseen. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa piirissä istuminen on näyttäytynyt otollisena haastavan käyttäytymisen ilmenemiselle (esim. Zaghlawan & Ostrosky, 2011). Piirimuodostelma vaatii oppilailta usein liikaa odottelua, mikä on vaikeaa etenkin haastavasti käyttäytyville lapsille ja nuorille. Tutkijoiden mukaan piirimuodostelmassa istuminen tulisikin rakentaa huolellisesti. Opettajan on tärkeää sitouttaa oppilaat toimintaan esimerkiksi kiinnostavan aiheen avulla ja pitää heidät tarkkaavaisina, jotta oppilaat jaksavat keskittyä. (Toivanen & Pyykkö, 2012; Zaghlawan & Ostrosky, 2011, 443, 446–447.) Tarpeen vaatiessa opettajan tulee olla myös herkkä oppilaiden viesteille ja joustava vaihtamaan toimintaa hetkellisesti. Pitkä

paikallaan istuminen voi muodostua hyvinkin tuskaiseksi haastavasti käyttäytyvälle oppilaalle, mikäli opettaja ei vastaa oppilaan liikkumisentarpeisiin. (Zaghlawan & Ostrosky, 2011, 443, 446–447.) Myös Ahosen (2015, 181) tutkimuksessa havaittiin, että oppilaille kohdistuvat vaatimukset hiljaa ja paikoillaan istumisesta saattoivat lisätä lasten haastavaa käyttäytymistä.

Oppilaiden väärä sijainti ilmeni oppitunneilla usein myös luokassa juoksentelemana tai vaeltelemana itsenäisen työskentelyn aikana. Oppilaat lähtivät usein juoksentelemaan tai vaeltamaan luokassa erityisesti silloin, kun olisi pitänyt suunnitella yhteistä tuotosta muiden ryhmän jäsenten kanssa. Tulkitsen oppilaiden väärässä sijainnissa olemisen olevan yhteydessä toiminnan etenemisen hitauteen ja loppuun saattamisen vaatimuksiin. Aineistossa kävi usein ilmi tilanteita, jolloin oppilaat olisivat halunneet edetä nopeammin tai vaihtaa toimintaa. Oppilaat olivat usein valmiita ryhmätyöskentelyssään esimerkiksi stillikuvan suunnittelemisessa, kun opettaja vaati oppilaita vielä palaamaan ryhmänsä luokse harjoittelemaan lisää. Samankaltaisia havaintoja haastavan käyttäytymisen ilmenemisestä ovat tehneet myös muut tutkijat. Ahosen (2015) tutkimuksessa tehtävien loppuun saattamisen vaatiminen aiheutti lapsissa usein levottomuutta. Toiminnan nopeuttamisella ja opettajan joustavuudella olisi haastavan käyttäytymisen ilmeneminen saattanutkin vähentyä tässä aineistossa.

Loppuun saattamisen vaatimuksen lisäksi myös avoin oppimisympäristö saattoi osaltaan kannustaa oppilaita poistumaan oman pienryhmän luota. Avoimessa tilassa työskennellessä oppilaiden on helpompi lähteä vaeltelemaan tai juoksentelemaan, sillä opettajan on vaikeampaa kontrolloida ja valvoa oppilaita. Tutkijoiden mukaan avoimessa oppimisympäristössä työskentelyn onnistumista edesauttavat opettajan luokanhallinnan taidot. Myös opettajan oma innostuneisuus ja itsevarmuus heijastuvat oppilaiden käyttäytymiseen oppimistilanteissa. (Toivanen ym., 2012, 560.)

Tässä aineistossa tottelemattomuutta esiintyi varsin vähän suhteessa kahteen eniten ilmenneisiin haastavan käyttäytymisen muotoihin verrattuna. Muutamaa lukuun ottamatta jokainen tunnin aikana haastavasti käyttäytyvä oppilas osallistui draamatyöskentelyn jatkamiseen vaiheeseen (vrt. Toivanen ym., 2012, 561). Aineistossa tottelemattomuus ilmeni lievänä haastavana käyttäytymisenä. Tulkitsin tottelemattomuuden olevan yhteydessä joko oppilaan omissa maailmoissa olemiseen tai innokkuuteen. Tutkimuksiin viitaten oppitunneilla ilmenevän vähäisen ja lievän tottelemattomuuden voidaan ajatella selittyvän luokan suotuisalla ilmapiirillä. Toivasen ym., (2012) mukaan luottamuksellisessa ilmapii-

rissä oppilaiden ei tarvitse pelätä epäonnistumista draamatoiminnan aikana. Luottamuksellisessa ilmapiirissä oppilaat haluavat osallistua toimintaan ilman että kyseenalaistavat sitä. (Toivanen ym., 2012, 561.)

Negatiivisen verbaalisen tai fyysisen vuorovaikutuksen vähäisen määrän voidaan myös ajatella liittyvän edellä mainittuun suotuisaan ilmapiiriin. Oppilailla ei mahdollisesti ollut tarvetta tunnilla ilmentää negatiivista verbaalista tai fyysistä vuorovaikutusta muihin ryhmän jäseniin, sillä opettajat olivat omalla esimerkillään luoneet luokkiin myönteisen, kannustavan ja kunnioittavan ilmapiirin (ks. Määttä ja Uusiautti, 2012, 29–30; Saloviita, 2014, 170). Opettajat kohtasivat haastavasti käyttäytyvät oppilaat sensitiivisesti oppilaan lähtökohdista käsin ja auttoivat heitä jatkuvasti säätelemään omaa käyttäytymistään (ks. Jennings & Greenberg, 2009, 512). Aineistosta tekemäni tulkinnot ja johtopäätökset ovat samansuuntaisia aikaisemmin saatujen tutkimustulosten kanssa, joissa opettajan luomalla ilmapiirillä ja oppilaiden käyttäytymisen välillä on nähty olevan positiivinen suora yhteys (esim. Brackett ym., 2011; Chang, 2003).

Kokonaisuudessaan tämän tutkimuksen lievän haastavan käyttäytymisen ilmenemiseen voi olla edellä esiteltyjen asioiden lisäksi myös monia muita syitä. Simonsenin ym. (2008, 357) mukaan luokahuoneet, joissa on enemmän struktuuria, esimerkiksi oppilaille tuttujen rutiinien noudattamista, edistää oppilaiden parempaa käyttäytymistä. Tässä aineistossa opettajat aloittivat ja lopettivat tunnit selkeästi ja opetus eteni pääpiirteittäin jouhevasti. Oppilaiden käyttäytymisen nopean uudelleenohjautumisen näkökulmasta oppilaat olivat tietoisia tunneilla olevista säännöistä ja odotuksista. Syynä haastavan käyttäytymisen ilmenemisen vähäiselle määrälle voi olla myös aineistoksi valikoituneiden luokkien fyysinen ympäristö. Tutkimusten mukaan luokahuoneen ahtaus voi lisätä haastavaa käyttäytymistä. (Simonsen ym., 2008, 353, 357–358.) Tämän tutkimuksen aineistoksi valikoituneet luokat olivat tilavia eikä ahtautta ollut havaittavissa. Luokassa, jossa pulpetit ja tuolit olivat paikoillaan, ei ahtaus aiheuttanut ongelmia. Opettaja oli suunnitellut tunnin toimivaksi kokonaisuudeksi ilman, että oppilailla oli tarvetta suuremmalle tilalle. Myös aktiivisen valvonnan on osoitettu vaikuttavan oppilaiden käyttäytymiseen (Bear, 2015, 21; Simonsen ym., 2008, 359). Tässä tapaustutkimuksessa opettajat uudelleenohjasivat oppilaiden käyttäytymistä usein tehokkaasti kiertämällä luokassa ja uudelleenohjaamalla oppilaiden käyttäytymistä heti haastavan käyttäytymisen ennusmerkkien ilmaantuessa.

8.4.2 Haastavasti käyttäytyvän oppilaan kohtaaminen ja käyttäytymisen uudelleenohjaamisen keinot

Tutkimustulosteni mukaan aineiston opettajat uudelleenohjasivat haastavaa käyttäytymistä tehokkaasti ja toimivasti. Opettajat liikkuvat luokissa paljon ja seurasivat oppilaiden toimintaa aktiivisesti. He uudelleenohjasivat oppilaiden toimintaa jo varhaisessa vaiheessa ja se harvoin häiritsi opetusta tai sen etenemistä. (ks. Bear, 2015, 21.) Kuten aikaisemmin kävi ilmi, oppitunneilla ilmenevä haastava käyttäytyminen, ei kertaakaan ilmennyt erityisen vakavana esimerkiksi toisia uhkaavana käyttäytymisenä. Oppilaat muuttivat käyttäytymistään usein nopeasti tavoitteen mukaiseksi opettajan tekemän väliintulon myötä. (ks. Kern & Clemens, 2007, 73; Myers & Pianta, 2008, 600.) Edellä mainittujen toimintatapojen lisäksi opettajat saattoivat uudelleenohjata useamman oppilaan käyttäytymistä myös samalla kertaa yhden keinon avulla. Tulosten avulla en voi kuitenkaan tehdä suoria johtopäätöksiä opettajien myönteisten toimintatapojen ja haastavan käyttäytymisen ilmenemisen lukumäärien välisestä suhteesta, sillä tämän tutkielman kontekstissa en tarkastellut toimimattomia uudelleenohjaamisen keinoja.

Aineistoni opettajien haastavan käyttäytymisen uudelleenohjaamisen keinojen lukumäärät olivat huomattavasti pienempiä kuin Toivasen ja Pyykön (2012) tutkimuksessa olevien opetusharjoittelijoiden ohjaavien toimenpiteiden lukumäärä. Tässä tutkimuksessa uudelleenohjaamisen keinojen lukumäärät sijoituivat lukumäärien 23–29 välille, lukuun ottamatta yhden opettajan keinojen lukumäärän ollessa 59. Opetusharjoittelijoiden ohjaavien toimenpiteiden lukumäärä draamatunneilla sijoittui puolestaan lukumäärien 42–62 välille – poikkeuksena tunti, jolloin ohjaavien toimenpiteiden lukumäärä oli 143 (Toivanen & Pyykkö, 2012). Aiempi tutkimustieto vahvisti saamiani tuloksia opettajan työkokemuksen, oppilaantuntemuksen ja opettaja-oppilassuhteiden merkityksestä oppilaan haastavan käyttäytymisen ilmenemiseen (Bergin & Bergin, 2009; Jennings & Greenberg, 2009; Toivanen ym., 2012). Tutkimusaineistoni opettajat olivat jo pitkään toimineet kyseisten luokkien kanssa, joten he olivat työstäneet edellä esitettyjä tekijöitä mahdollisesti paremmin kuin opetusharjoittelijat.

Taulukko 4. Kooste opettajien haastavan käyttäytymisen myönteisistä uudelleenohjaamisen keinoista ja lukumääristä draamatunneilla.

	Sanallinen viestintä	Sanaton viestintä	Yhteensä
Opettaja A	18	8	26
Opettaja B	28	1	29
Opettaja C	48	11	59
Opettaja D	21	2	23
Opettaja E	25	0	25
	140	22	162

Taulukosta on huomattavissa, että aineiston opettajat uudelleenohjasivat haastavaa käyttäytymistä ensisijaisesti usein sanallisen viestinnän avulla. Tutkijoiden mukaan haastavasti käyttäytyville oppilaille on erittäin merkityksellistä saada selkeitä ja yksinkertaista tietoa siitä, mitä heiltä odotetaan (Parsonson, 2012, 18). Tähän viitaten on siis mahdollista, että opettajat kokivat sanallisen viestinnän käyttämisen tehokkaammaksi keinoksi uudelleenohjata oppilaiden toimintaa tavoitteen mukaiseksi kuin sanattoman viestinnän. Tutkimusjoukoksi valikoituneiden oppilaiden ikä huomioon ottaen on myös mahdollista, että opettajat kokivat oppilaiden tarvitsevan selkeitä ja suoria ohjeita toimintansa muuttamiseksi. Vaikka aineiston opettajat hyödynsivät ensisijaisesti sanallista viestintää, on tärkeää tuoda esille, että opettajat hyödynsivät jatkuvasti myös sanatonta viestintää. Tulkitsin sanattoman viestinnän tässä tutkimuksessa kuitenkin sanallista viestintää tukevana keinona sen sijaan, että opettajat olisivat käyttäneet sitä ensisijaisena haastavan käyttäytymisen uudelleenohjaamisen keinona.

Tässä tutkimuksessa opettajat uudelleenohjasivat käytöstä tilannekohtaisesti, eikä yksittäiset keinot olleet kosketusta lukuun ottamatta tyypillisiä yksittäisille opettajille. Opettajista eniten erilaisia keinoja käyttävä hyödynsi kymmentä keinoja ja vähiten käyttävä kuutta keinoja. Edellä viitattuihin lukuihin nähden tämän aineiston opettajien voidaan sanoa käyttäneen melko monipuolisesti erilaisia haastavan käyttäytymisen uudelleenohjaamisen keinoja. Hiljainen tieto saattoi monessa kohtaa olla opettajan toiminnan taustalla, sillä opettajat toimivat luokkatilanteissa usein erilaisesti toisia oppilaita kohtaan (ks. Virtanen, 2013, 212–213). Kosketuksellisen uudelleenohjaamisen voimakas jakautuminen opettajien kesken on aikaisemman tutkimustiedon ja kirjallisuuden valossa ymmärrettävää, sillä kosketukselliseen uudelleenohjaamiseen liittyy aina sen problemaattisuus. Kosketuksen hyödyntämisessä oppilaantuntemus on erityisen merkityksellistä sen toimivuuden näkökulmasta. (Levin & Nolan, 2007, 180–181; Louhela, 2012, 126.)

Tämä tutkimus antaa viitteitä siitä, että opettajat pitävät kehotuksia kaikista toimivimpana keinona uudelleenohjata haastavaa käyttäytymistä. Opettajista kaikki käyttivät kehotuksia ja niitä käytettiin huomattavasti eniten muihin uudelleenohjaamisen keinoihin verrattuna. Myös aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet kehotusten tehokkuuden (esim. Bear, 2015, 21; Parsonson 2012). Parsonsonin (2012) mukaan mallintamalla oppilaalle yksinkertaisesti ja selkeästi, mitä tämän tulee tehdä, oppilaan käyttäytyminen paranee nopeasti. Oppilas voi kehotuksen myötä tulla tietoiseksi odotetusta käyttäytymisestä ja kehittää itsehallintaansa. (Parsonson, 2012, 18, 20.) Haastavasti käyttäytyvän oppilaan näkökulmasta aineiston opettajien hyödyntämät lyhyet ja selkeät kehotukset olivat tutkimustiedon valossa erittäin toimivia juuri haastavasti käyttäytyvän oppilaan kannalta.

Tästä tutkimuksesta on havaittavissa, että opettajat pitävät myös säännöistä muistuttamista erityisen tehokkaana keinona uudelleenohjata haastavaa käyttäytymistä. Havainnointiaineiston perusteella opettajat saivat uudelleenohjattua oppilaat tehokkaasti tavoitteen mukaiseen toimintaan säännöistä muistuttamalla. Toivasen ym. (2012) tekemän havainnon mukaan säännöt edesauttavat draamatuntien aikaista käyttäytymisen hallintaa ja oppituntien onnistumista. Sääntöihin vetoaminen ja niiden myötä käyttäytymisen muuttuminen kertovat siitä, että oppilaat ovat sitoutuneita aikaisemmin sovittuihin sääntöihin. (Toivanen ym., 2012, 561.) Edellisiin viitaten, voin todeta sääntöjen muistuttamisen oppitunnin kulun kannalta erityisen järkeväksi opettajien toimintatavaksi. Opettajien voidaan ajatella tehneen myös hyvää pohjatyötä sääntöjen laatimisessa ja niiden käyttöönotossa, sillä oppilaat olivat tunnilla tietoisia sovitusta menettelytavoista. Oppilaat eivät muutamaa oppilasta lukuun ottamatta osoittaneet vastarintaa sääntöjen esiintuomisesta, mikä saattaa myös osaltaan kertoa oppilaiden omasta sitoutumisesta niihin.

Havainnointiaineiston perusteella kahdenkeskeiset keskustelut mahdollistivat haastavasti käyttäytyvän oppilaan aidon kohtaamisen ja vastavuoroisen vuorovaikutuksen eli dialogin syntymisen paremmin kuin sellaiset tilanteet, joissa muu luokka oli läsnä. Vertaillen tarkempaan analyysiin valikoituneita episodeja huomasin, että opettaja pystyi paremmin tulemaan tietoiseksi oppilaan syystä käyttäytyä haastavasti kahdenkeskeisissä tilanteissa ja tehdä usein toimivampia ratkaisuja oppilaan tuentarve huomioiden. Episodeista tehtyjen havaintojen perusteella oppilaat saattoivat paremmin tuntea tulevansa ymmärretyiksi kahdenkeskeisissä tilanteissa. Kahdenkeskeiset kohtaamiset muodostuivat tämän tutkielman kontekstissa usein keskusteluiksi. Vertaillen koko luokan edessä tapahtuvia kohtaamisia kahdenkeskeisiin kohtaamisiin, kahdenkeskeisissä kohtaamisissa, jotka muodostuivat tämän tutkielman kontekstissa usein keskusteluiksi, opettajat antoivat oppilaille ainoastaan myönteistä palautetta. Toisin sanoen myönteinen

palaute ei aineistossa ollut koskaan opettajien ensisijainen keino uudelleenohjata haastavaa käyttäytymistä, vaan se ilmeni keskusteluiden lomassa. Tämä selittää positiivisen palautteen puuttumisen tämän tutkimuksen opettajien keinoista uudelleenohjata haastavaa käyttäytymistä.

Myös Lundanin (2009) esikoulussa tehdyssä tutkimuksessa lapset tulivat kahdenkeskeisissä tilanteissa paremmin kohdatuksi kuin ryhmätilanteissa. Kahdenkeskeisissä tilanteissa kasvattaja pystyi paremmin tulkitsemaan lapsen tarpeita, antamaan myönteistä palautetta sekä hyödyntämään rinnakkaista toimintoa käyttäytymisen uudelleenohjaamisen aikana. (Lundan, 2009, 103, 130.) Näihin tutkimustuloksiin viitaten tämän alakoulussa tehdyn tutkimuksen tulokset olivat samansuuntaisia aikaisemman tutkimuksen kanssa. Kahdenkeskeiset keskusteluhetket olivat tämän tutkielman kontekstissa kaikista merkityksellisimpiä opettajan ja oppilaan välisen yhteyden löytymiselle.

Vertaillen tarkempaan analyysiin valikoituneita episodeja oli kiintoisaa huomata, että kaikissa episodeissa on läsnä samankaltaisia opettajien toimintatapoja. Episodeissa opettajista jokainen pyrki tekemään selkeän eron oppilaan toiminnan ja persoonan välille. Opettajat eivät myöskään käyttäneet negatiivia ilmauksia eivätkä osoittaneet kielteisiä tunteita haastavasti käyttäytyvää oppilasta kohtaan. Sen sijaan opettajat kutsuivat oppilasta yhteistyöhön olemalla vuorovaikutukseltaan jämäkkiä mutta lämpimiä. Aineiston opettajat toivat esille, mitä oppilaalta odotettiin, ja he antoivat kärsivällisesti toimintaohjeita. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on tehty samanlaisia havaintoja kasvattajien toiminnasta. Lundanin (2009) sekä Lundanin ja Suonisen (2006) tutkimuksissa kasvattajat välttivät lapsen leimaamista haastavissa kasvatustilanteissa. Lundanin ja Suonisen (2006) tutkimuksessa kahdenkeskeisissä kohtaamisissa, jossa lapsi käyttäytyi haastavasti, oli keskeistä kasvattajan lämminhenkisyys ja provosoimattomuus. Opettajan oli tärkeää asettaa tilanteen edetessä tilanteissa rajoja, mutta osoittaa ajattelevansa lapsen parasta. (Lundan & Suoninen, 2006, 460–461.)

Tässä tapaustutkimuksessa esiteltyjen tulosten mukaan opettajan myönteisellä vuorovaikutuksella voidaan uudelleenohjata haastavasti käyttäytyvien oppilaiden käyttäytymistä tavoitteen mukaiseksi. Sekä Ahonen (2015, 188) että Lundan & Suoninen (2006, 460) tuovat tutkimuksissaan esille, että opettajan vuorovaikutus voidaan nähdä haastavan käyttäytymisen välttämisen, syntymisen ja ratkaisemisen kannalta tärkeimpänä yksittäisenä tekijänä. Myös tämä tapaustutkimus antaa viitteitä siitä, että juuri opettajan myönteisellä vuorovaikutuksella voidaan tehokkaasti vaikuttaa haastavasti käyttäytyvän oppilaan toimintaan ja sen myötä tilanteiden kulkuun. Aineistosta on nähtävissä, ettei

opettajien tarvitse käyttää äärimmäisiä keinoja, kuten huutamista tai uhkailua oppilaiden käyttäytymisen uudelleenohjaamiseksi.

9 Luotettavuus

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta ja pohdin tutkimusetiikkaan liittyviä kysymyksiä. Esittelen, millaisia valintoja ja ratkaisuja olen tehnyt tutkimusprosessini aikana huolehtiakseni hyvien tieteellisten käytäntöjen noudattamisesta. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullisessa tutkimuksessa luotettavuus ja eettisyys ovat vahvasti sidoksissa toisiinsa. Tutkimuksen luotettavuus edellyttää, että tutkija huolehtii eettisyydestä. Toisaalta eettinen kestävyys ei kuitenkaan suoranaisesti takaa tutkimuksen luotettavuutta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 149–150, 182.)

9.1 Aineiston ja sen analyysin luotettavuus

Hirsjärven ym. (2009, 232) mukaan laadullisen tutkielman luotettavuus paranee, mikäli tutkija raportoi tarkasti ja totuudenmukaisesti tutkimusprosessistaan. Myös tapaustutkimuksen periaatteisiin kuuluu tutkimusprosessin läpinäkyväksi tekeminen (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2015, 182). Tässä tutkielmassa olen hyödyntänyt monipuolista lähdekirjallisuutta sekä soveltanut teoriaa tutkimukseen. Olen pyrkinyt raportoimaan tutkimuksen jokaisen vaiheen tarkasti ja tekemään tutkimuksen läpinäkyväksi. Tutkielmassa ajatteluprosessissani ovat vuorotelleet aineistosta puhtaasti esiin nousevat asiat, mutta myös teoria ja valmiiksi määritellyt käsitteet. Analyysissäni olen kertonut luokittelujen tekemisestä ja antanut esimerkkejä. Päädyin myös muokkaamaan valmiita videohavainnointilomakkeita omiin tutkimustarpeisiin sopivaksi raportoiden myös näistä. Tulosten tarkastelussa ja tulkinnassa olen tuonut tarkasti esille sen, miten olen päätenyt johtopäätöksiini. Huolellisen ja tarkasti selostetun toiminnan johdosta tutkimuksen luotettavuuden voidaan nähdä vahvistuneen.

Hirsjärven ym. (2009) mukaan tutkielman luotettavuutta voidaan parantaa hyödyntämällä triangulaatiota. Tässä tutkielmassa hyödynnettiin *tutkijatriangulaatiota*, jolla viitataan toisen tutkijan osallistumiseen tutkimukseen jossakin tutkimusprosessin vaiheessa. (Hirsjärvi ym., 2009, 233.) Harjoittelin videoanalyysiä pro gradu –seminaarissa koko tutkimusryhmän kanssa Tapio Toivasen johdolla ennen varsinaisen analyysin tekemistä. Havainnoin ja koodasin videoaineiston kaksi ensimmäistä oppituntia toisen hankkeessa

olevan tutkijan Heli Makkosen kanssa. Havainnointitaulukkoon tehtyjen merkintöjen ja aineiston analyysin määrä oli 90%:n tarkkuudella yhteneväinen. Havainnoinnissa hyödynnettiin valmista havainnointilomaketta, jonka käytön käytiin ensin perusteellisesti läpi. Videohavainnoinnin alussa keskustelimme oppitunnin tapahtumista yhdessä. Tarkoituksenamme oli näin vahvistaa havaintojen oikeellisuutta videotutkimukselle ominaisilla tavoilla. (ks. Heath ym., 2010; Vienola, 2004.) Tutkijatriangulaation lisäksi tutkimuksessa hyödynnettiin myös *menetelmätriangulaatiota*, jolla viitataan usean tiedonhankintamenetelmän hyödyntämiseen tutkimuksessa (Hirsjärvi ym., 2009, 136–137, 233). Tässä tutkielmassa menetelmätriangulaatio rakentui laadullisen ja määrällisen lähestymistavan yhdistelmänä. Vaikka tutkielma on pääsääntöisesti laadullinen, halusin määrällisen lähestymistavan avulla saada laajempaa ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä.

Tässä tutkielmassa hyödynnettiin tutkimushankeen puitteissa kerättyä valmista videoaineistoa. Hirsjärven ym. (2009) valmiin aineiston käyttäminen on perusteltavaa, mikäli sen käyttö on tarkoituksenmukaista ja taloudellista. Valmista videoaineistoa käyttäessä, on kuitenkin oleellista, että aineisto voidaan liittää omaan tutkimusintressiin. Aineistoa tulee käsitellä kriittisesti ja sen luotettavuutta on tärkeä pohtia. (Hirsjärvi ym., 2009, 186, 190.) Vaikka en voinut vaikuttaa siihen, mitä asioita luokassa kuvattiin, koin videoaineiston antavan vastauksen tutkimuskysymyksiini. Videot oli kuvattu neljällä videokameralla, jotka mahdollistivat opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen tarkastelemisen eri puolilta. Tutkielman perimmäisenä tavoitteena oli kuvata ja selittää opettajien ja oppilaiden toimintaa, ja tätä oli mahdollista tarkastella valmiista videoaineistosta. Valmiin videoaineiston tarkastelun voidaan nähdä olleen omiin mielenkiinnonkohteisiini ja taustateoriaani verrattuna sopivaa.

Hyödynnettäessä videokuvausta on kuitenkin tärkeää pohtia, miten tiedonkeruu on saattanut vaikuttaa tutkielman tuloksiin. Kuvaustilanteessa kuvaaja on ollut aktiivisena toimijana tutkittavien keskuudessa, mitä tutkijana en itse ollut. Kuvaaja onkin saattanut vaikuttaa tilanteiden kulkuun ja havainnoitavien käyttäytymiseen. Siitä, minkä verran kuvaaja vaikuttaa tilanteeseen, on useita eri mielipiteitä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 94–95.) Hirsjärven ym. (2009, 213) mukaan havainnoijan useilla vierailuilla luokkahuoneessa voidaan vähentää kuvaajan vaikutuksia tilanteiden kulkuun. Tässä tutkielmassa aineistonkeruuvaiheessa, kuvaaja vietti luokassa useita päiviä. Tämän voidaan ajatella vähentäneen havainnoijan vaikutusta opettajien ja oppilaiden toimintaan. Vaikka kuvaaja ei ole tarkoituksenmukaisesti halunnut vaikuttaa tutkittavien käyttäytymiseen ja tilanteiden etenemiseen luokkahuoneessa, on tämän huomioiminen tutkielman luotettavuuden arvioi-

misen kannalta olennaista. Heath ym. (2010) ovat sitä mieltä, että kamera harvoin häiritsee tilanteiden kulkuun yhtään sen enempää kuin tilanteessa sivulla oleva tutkija. Sillä saattaa olla jopa vähemmän vaikutusta kuin tutkijan läsnäololla. (Heath ym., 2010, 49.)

Valmiin videoaineiston käyttämisellä voidaan nähdä olevan myös muunlaisia haasteita. Vienola (2004, 72) tuo esille, että valmista videoaineistoa käyttäessä on mahdollista, että puhe kuuluu epäselvästi ja tutkija saattaa joutua arvailemaan mitä tilanteessa tapahtuu. Tässä tutkielmassa hyödynnetyn videoaineiston oppitunnit oli kuvattu neljällä kameralla. Tämä mahdollisti eri kameroista tarkastelun omien tutkimusintressien mukaisesti. Monesta videokamerasta huolimatta videoaineistossa oli joitakin tilanteita, jolloin tutkittavat eivät näkyneet kamerasta. Joissakin tilanteissa opettaja saattoi myös kuiskata oppilaalle jotakin, jota en pystynyt kuulemaan. Omassa tutkielmassani olenkin tietoisesti päättänyt jättää ulkopuolelle ne tilanteet, jotka ovat jostain syystä jääneet epäselväksi. Tiedostan kuitenkin, että ulkopuolelle jääneet tilanteet ovat saattaneet vaikuttaa tutkielman tuloksiin ja näin osaltaan vaikuttaneet niiden luotettavuuteen.

Videohavainnointi valikoitui tämän tutkielman aineistonhankintamenetelmäksi valmiin videoaineiston johdosta. Koin videohavainnoinnin tähän tutkielmaan sopivaksi menetelmäksi, sillä haastava käyttäytyminen sai alkunsa usein nopeasti. Tutkielmani kannalta oli tärkeää saada katsoa tilanteita uudelleen ja kirjata tapahtumat sellaisenaan ylös kuin ne tapahtuivat. Videotutkimuksen asiantuntijoiden mukaan videohavainnoinnin voidaan nähdä parantaneen tutkielman luotettavuutta juuri tapahtumien uudelleen katsomisen ja tulkitsemisen näkökulmasta (Engle ym., 2007, 248; Vienola, 2004, 77–78). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan on osoitettu, että havainnoimalla voidaan tulla paremmin tietoiseksi ihmisten todellisesta käyttäytymisestä kuin esimerkiksi haastatteleamalla (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 94). Tähän viitaten aineistonhankintamenetelmän valinta näyttäytyi tässä tutkimuksessa oikealta.

Omaan tutkimukseeni valikoitui analyysitavaksi sisällönanalyysi, sillä se mahdollisti tutkimani ilmiön kokonaisvaltaisen ja syvällisen tarkastelun. Analyysitapa mahdollisti opettajien ja oppilaiden suullisen vuorovaikutuksen analysoinnin lisäksi myös heidän toimintansa analysoinnin. Tähän viitaten oli tärkeää, että valitsemani analyysitapa ei rajoittanut tutkimani ilmiön tarkastelua. (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Laadullista tutkimusta tehdessä on aina läsnä sen subjektiivisuus. Tutkija joutuu jatkuvasti tekemään erilaisia valintoja ja päätöksiä, joten tutkimus muotoutuu sen edetessä

tutkijan näkökulmien mukaisesti. (Denzin & Lincoln, 2018, 17; Heath ym., 2010, 66.) Tutkijan on päätettävä, mitkä asiat hän valitsee aineistostaan ja mitkä ovat merkityksellisiä tulkintojen tekemiseksi (Engle ym., 2007, 244). On tärkeää muistaa, ettei videoaineisto koskaan näyttäydy tutkijoille samalla tavalla eivätkä tutkijoiden näkemykset ole yhteneviä. Vaikka videolta on nähtävissä todelliset tapahtumat, on syytä muistaa, että tutkija rakentaa oman käsityksensä kuvamateriaalista omista lähtökohdistaan käsin. (Denzin & Lincoln, 2018, 17; Engle ym., 2007, 244; Erickson, 2007, 148, 153.)

Subjektiivisuus ja sen tuomat haasteet olivat läsnä myös oman tutkielmani teossa. Eri-tyisesti haastavan käyttäytymisen uudelleenohjaamisen keinojen erittelyssä jouduin tekemään valintoja. Aineistossa opettajat hyödynsivät usein sekä sanattomia että sanallisia keinoja uudelleenohjata haastavaa käyttäytymistä. Opettajat saattoivat usein esimerkiksi kehottaa oppilasta samaan aikaan kun osoittivat kädellä paikkaa, jonne toivoivat oppilaan menevän. Näissä tilanteissa päätin laskea opettajan sanallisen viestinnän opettajan keinoksi uudelleenohjata käyttäytymistä, sillä Levinin ja Nolanin (2007) mukaan opettajan olisi aina hyvä ensisijaisesti tehokkainta käyttää sanatonta viestintää. Tulkitsin kyseisissä tilanteissa, että opettajat kokivat sanattoman viestinnän riittämättömäksi, jolloin ensisijaisena toiminnan ohjaamisen keinona oli sanallinen viestintä, jota sanaton viestintä tuki. Tämän seurauksena opettajan keinoista uudelleenohjata käyttäytymistä näkyy vain puhtaasti ainoana keinona käytetyt sanattoman viestinnän keinot, eikä kaikki tilanteet, joissa opettaja on hyödyntänyt sanatonta viestintää.

Denzin ja Lincoln (2018, 17) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on aina läsnä myös tutkimuksen objektiivisuus, sillä tutkijan aikaisemmat kokemukset sekä arvot ohjaavat sitä, miten ymmärrämme tutkimaamme ilmiötä. Tutkimuksen tulokset ovat aina myös tiettyyn paikkaan ja aikaan rajattuja (Hirsjärvi ym., 2009, 161). Ericksonin (2007, 153) mukaan videoaineistoa tulisi pitää ennemminkin tiedon lähteenä kuin itsessään aineistona. Edellisiin viitaten tiedostankin, että tutkielmani tuloksiin on saattanut vaikuttaa omat taustani ja arvoni sekä tutkimusjoukkoon ja -ympäristöön liittyvät taustatekijät. Tarkastellessani oppilaiden haastavan käyttäytymisen ilmenemistä sekä opettajien toimintaa, toiset tutkijat olisivat voineet päätyä erilaisiin tuloksiin. Myös toisena ajankohtana tutkimustulokset olisivat voineet olla täysin erilaisia. Tutkijana olen saattanut tehdä myös virheellisiä tulkintoja. Kaikki havaintoni ovat perustuneet siihen, mitä olen videomateriaalista nähnyt. En ole tutkimuksessa voinut tavoittaa todellisia opettajien ja oppilaiden kokemuksia ja syitä toimia tietyillä tavoilla. Ilmiön paremman ymmärryksen saavuttamiseen olisin voinut hyödyntää haastatteluita. Resurssien näkökulmasta tein kuitenkin tietoisin valinnan hyödyntää tässä tutkielmassa pelkästään videohavainnointia.

9.2 Tutkimuksen eettisyys

Olen pyrkinyt tutkimuksen jokaisessa vaiheessa huomioimaan tutkimuksen eettisyyden. Tutkimuksen teon eettisiin periaatteisiin kuuluu, että tutkittavat ovat tietoisia tutkimuksen tavoitteista, tutkimuksen kulusta sekä siinä hyödynnetyistä menetelmistä. Tutkittavilla tulee olla vapaus osallistua tai kieltäytyä tutkimuksesta ja mahdollisuus keskeyttää tutkimus, missä tahansa tutkimusprosessin vaiheessa. (Heath ym., 2010, 15–17; Tuomi & Sarajärvi 2018, 155–156.)

Kaikkia KEHU-tutkimushankkeessa tehtyjä pro gradu -tutkielmia, myös tätä tutkielmaa varten, pyydettiin lupa tutkimuksen tekoon. Tutkimuslupa hankittiin tutkimukseen osallistuneilta kouluilta, oppilailta sekä heidän huoltajiltaan. Tutkimukseen osallistuneet saivat ennen tutkimuksen tekoa tietoa jokaisesta tutkimusaiheesta sekä vapauden valita, haluavatko he osallistua tutkimukseen. Tutkimukseen osallistuneet olivat tietoisia mahdollisuudestaan keskeyttää tutkimus missä tahansa tutkimusprosessin vaiheessa. Tämän lisäksi tutkittavat olivat tietoisia, kenelle videoaineistoa näytetään ja missä sitä säilytetään. Tätä tutkielmaa varten pyysin jokaiselta tutkimukseen osallistuvalla opettajalta myös erillisen luvan tutkimuksen tekoon (liite 3). Tutkimukseen osallistuneet opettajat saivat ennen tutkimuksen tekoa vielä tarkempaa tietoa oman tutkimukseni tavoitteista ja tarkoituksesta. Omaa tutkimustani varten hankin kirjallisen tutkimusluvan vuonna 2018 keväällä kerätyn videoaineiston havainnointiin opettajien lisäksi myös kunnilta (liite 4). Heath ym. (2010, 17) mukaan kirjallisen suostumuksen saaminen laadullisessa tutkimuksessa on erityisen tärkeää eettisyyden kannalta.

Edellä esiteltyjen seikkojen lisäksi tutkimuksen eettisiin periaatteisiin kuuluu myös tutkimukseen osallistuvien henkilöiden tunnistamisen estäminen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 27). Tutkimuksen analyysivaiheessa ja raportoinnissa muutin tutkimukseen osallistuneiden nimet. Tämän lisäksi jätin kirjaamatta kaikki sellaiset tiedot, joiden perusteella tutkimukseen osallistuneet voitaisiin tunnistaa. Tutkimukseen osallistuville oli myös etukäteen kerrottu osallistujien anonymisoinnista.

Haastavasta käyttäytymisestä puhuminen edellyttää mielestäni myös pohdintaa, sillä ilmaus voidaan joissakin tilanteissa ymmärtää lasta tai nuorta leimaavaksi. Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt kuitenkin vastaamaan ilmauksen problemaattisuuteen, tuoden vahvasti esille sen, millaiseksi ymmärrän haastavan käyttäytymisen tässä tutkimuk-

sessä. Lisäksi olen tuonut esille opettajan antaman tuen merkityksen oppilaan käyttäytymiselle. Aineistosta nostamieni esimerkit kuvastavat, että haastava käyttäytyminen voi ilmetä aika ajoin kenellä tahansa oppilaalla. Käyttäytyminen, jonka määrittelen haastavaksi, määrittyy aina kontekstissaan ja ilmenee monimuotoisena. Ahosen (2015, 200) tavoin haluankin painottaa, että haastava käyttäytyminen ei tässäkään tutkimuksessa ole synonyymi haastavalle lapselle tai nuorelle. Sen sijaan käyttäytyminen, jota nimitän tilanteissa haastavaksi, on Greenen (2018) ajatusten tavoin aina sidoksissa oppilaan senhetkiseen taitojen puutteeseen, kuten esimerkiksi kykyyn käsitellä turhautumista. Haastava käyttäytyminen määrittyi haastavaksi opettajan toiminnan tarkastelusta käsin. Pidän haastavan käyttäytymisen käsitettä tähän tutkielmaan sopivimpana ja neutraaleimpana, muihin käsitteisiin kuten esimerkiksi ongelmakäyttäytyminen tai häiriökäyttäytyminen verrattuna. Pyrin perustelemaan haastavan käyttäytymisen käsitteen käytön aiempien tutkimusten valossa.

10 Pohdintaa

Lasten käyttäytymisen pulmien esillä oleminen ja opettajien osaamattomuuden kokemukset toimia haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa saivat minut tutkimaan kyseisiä ilmiötä alakoulussa. Erityisesti minua kiinnosti tarkastella, millaisilla keinoilla haastavasti käyttäytyvä oppilas voidaan kohdata myönteisesti oppilasta kunnioittaen ja tukien niin, että haastava käyttäytyminen saataisiin hallintaan. Valitsemalla oppilaan myönteisen kohtaamisen halusin tarkastella myönteisen vuorovaikutuksen mahdollisuuksista uudelleenohjata haastavaa käyttäytymistä tavoitteen mukaiseksi.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla ja ymmärtää tähän tutkimukseen valikoituneiden opettajien käyttämiä erilaisia toimivia myönteisiä toimintatapoja haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa ja tuottaa lisää tutkimustietoa aiheesta. Vaikka tutkimukseni ei suoraan anna vastausta siitä, miten haastavasti käyttäytyvän oppilaan kanssa tulee toimia, voi se kuitenkin antaa näkökulmia oman ammatillisen vuorovaikutuksen ja toiminnan pohtimiseen. Tutkimukseni on osaltaan antanut viitteitä opettajien ammatillisten vuorovaikutustaitojen merkityksestä. Näen haastavan käyttäytymisen tämän tutkimuksen myötä yhä enemmän vuorovaikutusilmiönä ja koen, ettei tilanteissa ole yhtä oikeaa tapaa toimia. Levinin ja Nolanin (2007) mukaan kaikki oppilaat sekä opettajat ovat yksilöitä ja tilanteiden syntyyn ja etenemiseen vaikuttavat useat tekijät. Se, mitkä tavat sopivat kenellekin, on jokaisen opettajan pohdittava. (Levin & Nolan, 2007, 190–191.)

Pidän tutkimustuloksiani erityisesti haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kannalta tärkeinä, sillä niiden mukaan oppilaiden haastavaan käyttäytymiseen voidaan vaikuttaa myönteisin keinoin. Vaikka aikaisemmat tutkimustulokset ovat osoittaneet kielteisten toimintatapojen tehottomuuden, silti useissa kouluissa, saatetaan edelleen nykypäivänä toteuttaa käytäntöjä, jotka pääosin rankaisevat oppilaita tilanteeseen sopimattomasta käytöksestä (Greene, 2018, 24). Tutkimustulokseni saavat pohtimaan, miksi opettajat turvautuvat kielteisiin toimintatapoihin kuten esimerkiksi huutamiseen haastavan käyttäytymisen ilmetessä. Saloviita (2014) antaa tähän jonkinlaisen vastauksen. Hänen mukaansa opettajan on kehitettävä auktoriteettiaan, mikäli myönteiset ja oppilasta tukevat toimintatavat eivät riitä. (Saloviita, 2014, 174.) Toisin sanoen se, miten kouluissa onnistutaan haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa toimimisessa, riippuu opettajien halusta muuttaa toimintatapojaan ja ymmärtää vaihtoehtoisia tapoja vuorovaikutukselleen (Lundan, 2009, 38).

Opettajan ja oppilaan välisen myönteisen kohtaamisen vaikutuksia haastavasti käyttäytyville oppilaille on tutkittu vähän (Baker ym., 2008, 5). Myös oma tapaustutkimukseni rajautui tarkastelemaan pelkästään myönteisen kohtaamisen välitöntä vaikutusta haastavaan käyttäytymiseen. Vaikka tutkimukseni osoittaa, että oppilaiden haastavaa käyttäytymistä voidaan uudelleenohjata pienilläkin keinoilla, on tärkeää tuoda esille, että yksittäiset kohtaamiset eivät välttämättä itsessään muuta oppilaan käyttäytymistä pysyvästi. Sen sijaan säännölliset kohtaamiset, ajan antaminen sekä oppilaan tarpeista tietoiseksi tuleminen vahvistavat opettaja-oppilassuhteen muodostumista (Saari, 2009, 140; Silkelä, 2003, 79), jonka näen haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa kaikista merkityksellisimmäksi. Kohtaamisen voidaan tutkielman valossa ajatella olevan ikään kuin ensimmäinen tukitoimi haastavasti käyttäytyvälle oppilaalle, mikä mahdollistaa varhaisen puuttumisen ja opettaja-oppilassuhteen rakentumisen.

Opettaja-oppilassuhteen laadun ja oppilaan koulunkäynnin sujumisen yhteyttä on tutkittu useissa tutkimuksissa (esim. Jennings & Greenberg, 2009; Bergin & Bergin, 2009). Tutkimustulosten mukaan varhaisilla opettaja-oppilassuhteilla on pitkäaikaisia vaikutuksia oppilaan hyvinvoinnille koulussa (Bergin & Bergin, 2009). Lisäksi opettaja-oppilassuhteen laatu vaikuttaa oppilaan koulumotivaatioon ja suorituskyykyyn (Jennings & Greenberg, 2009; Bergin & Bergin, 2009). Tukeva ja välittävä vuorovaikutussuhde opettajaan kehittää oppilaan itsekontrollia ja lisää oppilaan halua estää epätarkoituksenmukaista käyttäytymistään (Bear, 2015, 26). Tutkimustulokset osoittavat, että opettajan ja oppilaan välinen suhde on merkittävä tekijä lasten ja nuorten tunne-elämälle ja väkivallan vähenemiselle (Jennings & Greenberg, 2009). Oppilaat, joilla on ristiriitaiset suhteet

opettajaan, pitävät vähemmän koulusta, ovat vähemmän itseohjautuvia ja yhteistyökykyisiä luokkahuonetoiminnassa (Bergin & Bergin, 2009; Jennings & Greenberg, 2009).

Edellä esiteltuihin tutkimustuloksiin viitaten nousee haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kohtaaminen erityisen merkitykselliseksi. On opettajan tehtävä ymmärtää, ettei oppilas käyttäydy tahallaan haastavasti (Montuoro & Lewis, 2015, 358; Zaghlawan & Ostrosky, 2011, 447). Opettajan onkin tärkeää ymmärtää oman roolinsa haastavan käyttäytymisen uudelleenohjaamisessa. Gerstenin (2011, 73) mukaan lapset ja nuoret oppivat helpommin uusia taitoja välittävässä ympäristössä. Karhu (2018, 20) muistuttaa, että oppilaan käyttäytymisen muuttumiseen vaikuttavat aina oppilaan motivaatio sekä halu toimia uudella tavoitteen mukaisella tavalla. Tähän viitaten opettajan toiminnan laadulla on valtava merkitys sille, syntyykö oppilaalle sisäinen motivaatio muuttaa käytöstään.

Tarkasteltuani opettajien pitämiä draamatunteja ja niissä ilmennyttä haastavaa käyttäytymistä oli mielenkiintoista huomata, että myös oppilaat saattoivat ryhtyä uudelleenohjaamaan toistensa käyttäytymistä. Tämä osoittautui etenkin tarkempaan analyysiin valikoituneesta episodista, jossa muut luokan oppilaat ryhtyivät opettajan lisäksi kehottamaan väärässä sijainnissa olevaa lidaa palaamaan piirimuodostelmaan. Tähän viitaten on mielestäni tärkeää ottaa esille opettajan toiminnan vaikutus myös muihin oppilaisiin. Opettajan toimintamalleilla voidaan vaikuttaa laajasti koko luokkahuonevuorovaikutuksen käytäntöihin ja edistää positiivista ilmapiiriä (Leskisenoja, 2016, 210). Samalla kun opettajan toiminta heijastuu muihin luokan oppilaisiin, korostaa se myös opettajan myönteisten toimintatapojen heijastumista haastavasti käyttäytyviin oppilaisiin.

Lisäksi on mielenkiintoista pohtia, miksi hyödyntämäni Karhun (2018) haastavan käyttäytymiseen kohdistuvaa havainnointilomaketta tuli tätä tutkimusta varten täydentää. Havainnointilomake oli molemmissa aikaisemmissa tutkimuksissa suunniteltu sellaisten oppilaiden havainnointiin, joilla oli tarvetta erityiseen tukeen (Campbell & Anderson, 2011; Karhu, 2018). On siis mahdollista, että luokissa, joissa havainnointilomaketta oli aikaisemmin hyödynnetty, opettajat eivät olleet samalla tavalla pyrkineet uudelleenohjaamaan käyttäytymistä, joita nimitin tässä tutkielmassa hääräilyksi ja kahnailuksi. Tässä tutkielmassa useita kertoja esiintyneet hääräily ja kahnailu määrittäytyivät lieväksi haastavaksi käyttäytymiseksi. Toisaalta voidaan myös pohtia sitä, ovatko edellä mainitut haastavan käyttäytymisen muodot tyypillisiä vain draamatunneille vai esiintyykö niitä myös muilla oppitunneilla.

Useiden tutkimusten mukaan opettajien antamalla positiivisella palautteella voidaan uudelleenohjata haastavaa käyttäytymistä tehokkaasti tavoitteen mukaiseksi (esim. Conroy ym., 2009; Sourander ym., 2016). Omassa tutkielmassani positiivinen palaute ilmeni ainoastaan opettajan ja oppilaiden välisissä kahdenkeskeisissä keskusteluhetkissä. Tuloksissani ei ollut viitteitä siihen, että opettaja olisi positiivisen palautteen avulla ensisijaisesti ohjannut haastavaa käyttäytymistä tavoitteen mukaiseksi. Ennen positiivista palautetta opettaja oli ehtinyt hyödyntää toisia keinoja, jotka merkitsin tämän tutkielman kontekstissa opettajan ensisijaisiksi keinoksi uudelleenohjata haastavaa käyttäytymistä.

Vaikka positiivisen palautteen antaminen ei suoranaisesti ollut ensisijainen haastavan käyttäytymisen uudelleenohjaamisen keino, yllätyin havainnointiaineiston perusteella siitä, kuinka paljon opettajat hyödyntävät myönteisiä keinoja draamatunneilla. Tämä tutkimus antoi minulle positiivisen kuvan suomalaisen koulun tilasta. Aineiston opettajat kohtasivat haastavasti käyttäytyvät oppilaat useammin myönteisesti kuin kielteisesti. Haastava käyttäytyminen ei silminnähden aiheuttanut tässä aineistossa niin suurta ongelmaa opettajille, mitä aikaisempi tutkimus antaa ymmärtää. Opettajat eivät juurikaan osoittaneet haastavasti käyttäytyviin oppilaisiin kielteisiä tunteita kuten suuttumusta tai pettymystä. (vrt. Ahola ym., 2017, 294.) Tämän havainnointiaineiston opettajat tekivät selkeän eron oppilaiden käyttäytymisen ja persoonan välille. Opettajat uudelleenohjasivat oppilaita tehokkaasti toimintaan ja tavoitteen mukaiseen käyttäytymiseen. On tärkeää pohtia, onko oppilaiden tehokas haastavan käyttäytymisen uudelleenohjaaminen mahdollisesti yhteydessä draamatunteihin. Tutkimusten mukaan draamatunnit mahdollistavat myönteisen vuorovaikutuksellisen ilmapiirin (esim. Toivanen ym., 2013, 1168, 1170). Ne mahdollistavat moninaisia kohtaamisia opettajan ja oppilaiden kesken (Toivanen, 2015, 17).

Vaikka opettajat kohtasivat haastavasti käyttäytyvät oppilaat luokissa pääosin myönteisesti, jäin pohtimaan todellisten dialogisten kohtaamisten vähyyttä. Dialogiselle kohtaamiselle ei tuntunut löytyvän opettajilta aikaa. Samanlaisen havainnon ovat tehneet myös muut tutkijat (esim. Hovila, 2004, 191; Lammi, 2017, 201). Varsinainen dialogi saavutettiin vain harvoissa kahdenkeskeisissä kohtaamisissa. Näissä tilanteissa opettajat pyrkivät tietoisesti kohtaamaan oppilaan ja osoittivat halunsa kuulla lapsen tai nuoren ajatuksia. Dialogisuus tuli ilmi erityisesti tarkempaan analyysiin valikoituneissa episodeissa, joissa opettajat uudelleenohjasivat oppilaita keskustelun kautta.

Vaikka oppilaan kohtaaminen ja dialogin saavuttaminen näyttäisi tutkimuksen valossa tukevan lapsen tai nuoren haastavan käyttäytymiseen vaikuttamista parhaiten, näen kuitenkin Gerlanderin ja Kostiaisen (2005, 81–82) tavoin, että dialogin saavuttaminen ei aina ole myöskään tarpeellista. Koulussa on sisällöllisiä tavoitteita sekä monia muita oppilaita, joiden oppimista opettajan tulee viedä eteenpäin. Opettajilla ei toisin sanoen ole jokaisessa tilanteessa resursseja oppilaiden kahdenkeskeiseen kohtaamiseen. On opettajan tehtävä päättää, milloin on oikea ratkaisu uudelleenohjata oppilaan haastavaa käyttäytymistä ja milloin ei. Jos oppilas keskeyttää toistuvasti luokkatoverinsa puheen, on opettajan tehtävänä pohtia keinoja tilanteen ratkaisemiseksi. Joissakin tilanteissa on kuitenkin järkevämpää antaa kommentoivalle oppilaalle tilaa, sen sijaan että oppilasta pyydetään välittömästi lopettamaan. Tutkimuksessani tekemieni havaintojen perusteella opettajat voisivat toisinaan myös yksittäisten oppilaiden haastavan käyttäytymiseen uudelleenohjaamisen sijaan pyrkiä muuttamaan omia suunnitelmiaan ja tekemään koko ryhmään kohdistuvia interventioita. Pitkää sitoutumista ja keskittymistä vaativien toimintojen aikana, opettajan tulisi rytmittää niin draama kuin muutakin opetustaan lisäämällä oppilaita aktivoivia taukoja. (ks. Parsonson, 2012, 18.)

Vaikka suomalaisen koulun opetus on pääpiirteittäin erittäin laadukasta, tutkielmani tulokset antavat viitteitä siitä, että kouluissa tapahtuvassa haastavan käyttäytymisen uudelleenohjaamisessa on vielä joitakin kehityskohteita. Havainnointiaineistoni mukaan opettajat kohtasivat haastavasti käyttäytyvät oppilaat myönteisesti ja kunnioittavasti, mutta opettajat eivät silti aina onnistuneet tekemään ratkaisuja, jotka olisivat aina huomioineet oppilaan todelliset tarpeet. Tulosteni mukaan opettajat saattoivat kiireessä ohittaa oppilaiden tarpeet ja jatkaa tunnin kulkua omien suunnitelmiensa mukaisesti. Edellä kuvatuissa tilanteissa opettajan voitiin tutkijoihin viitaten sanoa itse aiheuttavan haastavaa käyttäytymistä (Ahonen, 2015, 182; Montuoro & Lewis, 2015, 358). Edellä esiteltujen tutkimustuloksiin viitaten haluan korostaa, että pelkkä myönteisyys ei aina riitä haastavaan käyttäytymisen uudelleenohjaamiseen. Sen sijaan opettajien tulisi pyrkiä kohtaamaan oppilaat aidosti ja ymmärtämään käyttäytymisen taustalla olevia syitä. Oppilaan käyttäytymisen ymmärtäminen vaatii opettajalta aitoa läsnäoloa ja oppilaan kuuntelemista, mitä harvoin voidaan ohimennen tapahtuvissa kohtaamisissa saavuttaa.

Oppilaasta lisääntyvä ymmärrys auttaa opettajaa ennakoimaan haastavaa käyttäytymistä ja tekemään parempia pedagogisia ratkaisuja luokassa. Kohtaamalla oppilaat aidosti opettaja voi luoda oppimisympäristön, joka parantaa oppilaiden osallisuuden kokemuksia ja sitoutuneisuutta työskentelyyn sekä tehostaa oppilaiden oppimismahdollisuuksia. (Louhela, 2012, 161; Sargeant, 2012, 198–199.) Kun oppilaita tuetaan kehittämään

sinnikkäiksi ja toiveikkaiksi yhteiskunnan jäseniksi, voimme edistää pitkällä tähtäimellä myönteisten vaikutusten leviämistä myös syvemmälle lapsen tai nuoren tulevaisuuteen (Leskisenoja, 2016, 218). Kohdatessaan haasteita myöhemmässä elämässään esimerkiksi ihmissuhteissaan näiden ongelmien käsitteleminen on vaikeampaa, jos lapsella tai nuorella ei ole tarvittavia vuorovaikutustaitoja niiden ratkaisemiseksi. Usein esimerkiksi perheen sisäiset ristiriidat johtuvat huonoista ongelmanratkaisu- tai vihanhallintataidoista. Sen vuoksi olisi tärkeää, että jo kouluympäristössä keskityttäisiin myös perinteisten oppiainesisältöjen lisäksi ihmissuhde- ja tunnetaitoihin sekä välittäviin vuorovaikutussuhteisiin. (Raczynski & Horne, 2015, 403.)

On tarpeen tuoda esille, että opettajan oma toiminta ei aina yksinään riitä haastavasti käyttäytyvän oppilaan tukemiseen, vaan siihen tarvitaan erityisopettajan, toisten opettajien, rehtorin, muun henkilökunnan (avustajat, koulupsykologit tai –kuraattorit) ja oppilaiden tukea. Heidän antama tuki on erittäin merkityksellistä opettajan jaksamiseen työssä. Koulun yhtenäinen ja johdonmukainen toimintakulttuuri tukevat oppilaan turvallisuuden tunnetta koulussa. On myös huomioitava, että haastavaksi käyttäytymiseksi luokiteltu oppilaan käytös on usein koulun sovittujen normien vastaista käyttäytymistä. Jotta toimenpiteet johtaisivat positiivisiin muutoksiin, on toiminnan oltava pitkäjänteistä ja koko yhteisön osalta samansuuntaista. Vaikka haastavasti käyttäytyvien oppilaiden huomioimisen tärkeys on opettajankoulutuksessa tunnistettu, tulisi opettajankoulutuksessa yhä enemmän käsitellä haastavaa käyttäytymistä ja siihen vaikuttamista myönteisin keinoin. Opetusharjoitteluita leikkaamalla vähennetään opiskelijoiden mahdollisuutta harjoitella erilaisten oppilaiden kanssa toimimista. Opettajan saamalla koulutuksella on kaiken kaikkiaan valtava merkitys opettajien kykyyn vastata tämän päivän työelämän asettamiin haasteisiin. Luokanopettajaopiskelijoiden tietämyksen lisääminen haastavasti käyttäytyvistä oppilaista sekä vuorovaikutuksen merkityksestä voisi helpottaa opettajaopiskelijoiden työelämään siirtymistä.

Samanaikaisopettajuus tai luokkakokojen pienentäminen voisivat tämän tutkielman näkökulmasta olla mahdollisuuksia lisäämään luokassa tapahtuvia kohtaamisia ja lievittämään opettajien työssä kokemaa stressiä ja uupumusta. Opettajan työ on kuormittavaa ihmissuhdetyötä (Virtanen, 2013, 223), jota yhdessä suunnitteleminen ja vastuun jakaminen voisi osaltaan helpottaa. Luokkakokoja pienentämällä opettajilla voisi puolestaan vapautua enemmän resursseja jokaisen oppilaan päivittäisiin kohtaamisiin ja tukemiseen.

Vaikka tutkimukseni tulokset tuovat osaltaan lisää tietoa haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa toimimiseen, ei tulosten perusteella voida tehdä kovin suuria johtopäätöksiä. Kun tarkastelemme tämän tutkimuksen tuloksia, on oltava kriittisiä, sillä tutkimuksen tulokset perustuvat ainoastaan videohavainnointiin. Tutkimuksen tuloksiin liittyvät aina myös sen hetkiseen ympäristöön ja tutkimusjoukkoon (1.-3. -luokkien oppilaat) liittyvät taustatekijät (Hirsjärvi ym., 2009, 161). Tutkimustuloksiin viitaten on vaikeaa arvioida, miten tässä tutkimuksessa draaman oppimisympäristö on vaikuttanut haastavan käyttäytymisen ilmenemiseen. Toisaalta draama on saattanut vähentää haastavan käyttäytymisen ilmenemistä, sillä draamatunneilla liikuttiin paljon, mikä on osaltaan saattanut helpottaa oppilaiden olemista ja käyttäytymisen säätelyä. Draaman salliva oppimisympäristö on osaltaan saattanut innostaa ja motivoida oppilaita tavoitteen mukaiseen työskentelyyn. Draamatunneilla hyödynnetty tyhjä tila on osaltaan saattanut houkutella oppilaita käyttäytymään haastavasti. Tutkimusjoukon koko ja oppilaiden ikäjakauma (7–10 –vuotiaat) oli tutkimuksessa myös melko pieni, joten sen tuomaa tietoa voidaan pitää vain suuntaa-antavana. Opettajan luokanhallinnan taidot ovat draamatoiminnassa vaikuttaneet tuntien tapahtumiin (Toivanen ym., 2012, 559–560). Se, mitä aineiston oppitunneilla oli tapahtunut, voikin olla usean eri tekijän summa.

Tulokset ovat tärkeitä sekä opettajaopiskelijoiden että haastavasti käyttäytyvien oppilaiden näkökulmasta, sillä tutkimuksen mukaan yksinkertaisillakin keinoilla voidaan edesauttaa haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kohdatuksi tulemistä ja edelleen tavoitteen mukaista käyttäytymistä. Johdannon alussa toin esiin opettajien kokemukset omasta kyyttömyydestä haastavien oppilaiden kanssa. Olen suunnannut tutkielmani erityisesti luokanopettajaopiskelijoille, joilla on ennakkokäsityksiä haastavasti käyttäytyviä oppilaita kohtaan. Tutkielman avulla haluan vaikuttaa opettajaopiskelijoiden huoliin pedagogisen osaamisen riittämättömyydestä. Saloviidan (2009) mukaan luokanopettajaopiskelijat kokevat erityisopettajilla olevan oikeanlaisemmat keinot toimia tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa, mitä heillä itsellään on. Todellisuudessa jokaisella luokanopettajaopiskelijalla on samanlaiset valmiudet kohdata haastavasti käyttäytyvät oppilaat. Saloviita (2009) tuo esille, että tärkeimpänä toimintatapana on halu kohdata ja tukea erilaisia oppijoita. Toimivin työkalu haastavasti käyttäytyvää lasta kohtaan on ihminen, joka kohtaa oppilaan aidosti. (Saloviita, 2009, 359–360, 362.) Haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa toimiessa on mahdollista tehdä monia taidokkaita valintoja. Valinnat voivat tapahtua suunnitellusti tai tottumuksen ohjaamana. (Lundan & Suoninen, 2006, 461.) Tutkimukseni tulokset ja edellä esiteltyjen tutkijoiden ajatukset luovat minussa ja toivottavasti myös muissa opettajaopiskelijoissa uskoa siihen, että jokainen voi oppia toimimaan

haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa. Hyödyt, joita seuraa jokaisen oppilaan aitoon ja välittävään kohtaamiseen pyrkimisestä, ovat pitkällä tähtäimellä varmasti vaivan arvoisia.

11 Jatkotutkimuksen aiheita

Tutkimusta tehdessä minua alkoi kiinnostaa monet asiat, joihin en tämän tapaustutkimuksen kontekstissa voinut vielä perehtyä. Seuraavaksi esittelen mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin draamatunteja ja siellä ilmenevää haastavaa käyttäytymistä. Olisikin mielenkiintoista ottaa tarkastelun kohteeksi myös tavalliset oppitunnit ja vertailla niissä ilmenevää haastavaa käyttäytymistä. Mielenkiintoista olisi myös laskea ja vertailla tilanteita, joissa opettajat kohtaavat haastavasti käyttäytyvät oppilaat myönteisten toimintatapojen lisäksi kielteisillä tavoilla. Tämä tutkimus kohdistui peruskoulun 1.-3.-luokkalaisiin oppilaisiin. Olisikin kiinnostavaa tietää, miten esimerkiksi vanhempien lasten ja nuorten tutkiminen ala- ja yläkoulussa sekä lukiossakin vaikuttaisi tutkimuksen tuloksiin.

Tässä tapaustutkimuksessa tarkasteleman ilmiö voisi saada lisää syvyyttä etnografista lähestymistapaa hyödyntäen. Etnografian avulla tapaustutkimusta voitaisiin laajentaa hyödyntämällä erilaisia tutkimusmenetelmiä ja huomioimalla sekä opettajien että oppilaiden näkökulmia (ks. Cohen ym., 2011, 128). Schwandt ja Gates (2018, 346) tuovat esille, että tutkittavien havainnoinnin lisäksi haastattelua hyödyntämällä voidaan paremmin tulla tietoiseksi yksilöiden subjektiivisista näkökulmista ja toiminnasta tietyssä ympäristössä. Valmiin videoaineiston sijaan, voisi havainnoida ja mahdollisesti myös kuvata opettajien toimintaa koulupäivien aikana. Kentällä olisi hyödyllistä kirjoittaa havaintoja muistiin haastavasti käyttäytyvien oppilaiden ja opettajan välisistä kohtaamisista ja tilanteiden etenemisestä. Jokaisen oppitunnin jälkeen voisi kysyä tarkennusta ja perusteluita opettajalta hänen toiminnalleen. Resurssien puitteissa tuntien päätteeksi voisi kysyä myös oppilaiden kokemuksia opettajan toiminnasta. Havainnointijaksoa ennen voisi myös haastatella opettajia. Haastattelujen kautta saisi arvokasta tietoa opettajien näkökulmista ja tavoitteista toiminnalleen. Kaiken kaikkiaan etnografiaa käyttäen olisi mahdollista syventää pro gradu -tutkielmassa esiin nousseita asioita ja monipuolistaa tutkimustuloksia. Koen, että nämä tutkimustulokset auttaisivat opettajia yhä enemmän kohtaamaan jokaisen oppilaan koulussa.

Lähteet

- Ahola, K., Lanas, M. & Hämäläinen, E. (2017). Opettaja tukemassa kouluviihtyvyyden ilmapiiriä tunteita navigoimalla. *Kasvatus*, 48(4), 288–300.
- Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa*. ActaUniversitatis Tampereensis 2115. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Allday, R. A. & Pakurar, K. (2007). Effects of teacher greetings on student on-task behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40, 317–320.
- Aronen, E. & Lindberg, N. (2016). Lasten ja nuorten käytöshäiriöt. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen & H. Ebeling (toim.), *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria* (s. 254–261). Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Baker, J. A., Grant, S. & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3–15.
- Bear, G. G. (2015). Preventive and classroom-based strategies. Teoksessa E. T. Emmer & E. J. Sabornie (toim.), *Handbook of classroom management* (2. painos, s. 15–39). New York: Routledge.
- Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educ Psychol Rev*, 21, 141–170.
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A. & Salovey, P. (2011). Classroom emotional climate, teacher affiliation, and student conduct. *Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 27–36.
- Campbell, A. & Anderson, C. M. (2011). Check in/Check out: A systematic evaluation and component analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44(2), 315–326.
- Cantell, H. (2010). *Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Chang, L. (2003). Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher beliefs and behaviors. *Child Development*, 74, 535–548.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Abingdon: Routledge.
- Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Snyder, A., Al-Hendawi, M. & Vo, A. (2009). Creating a positive classroom atmosphere: Teachers' use of effective praise and feedback. *Beyond Behavior*, 18(2), 18–26.
- Cooper, P. (2011). Teacher strategies for effective intervention with students presenting social, emotional and behavioural difficulties: An international review. *European Journal of Special Needs Education*, 26(1), 71–86.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2018). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), *The sage handbook of qualitative research* (5. painos, s. 1–26). Thousand Oaks (CA): SAGE Publications.
- Emmer, E. & Sabornie, E. J. (2015). Introduction to the second edition. Teoksessa E. Emmer & E. J. Sabornie (toim.), *Handbook of classroom management* (2. Painos, s. 3–12). New York: Routledge.

- Engle, R. A., Conant, F. A. & Greeno, J. G. (2007). Progressive refinement of hypotheses in video-supported research. Teoksessa R. Goldman, R. D. Pea, B. Barron & S. J. Derry (toim.), *Video research in the learning sciences* (s. 239–254). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Erickson, F. (2007). Ways of seeing video: Toward a phenomenology of viewing minimally edited footage. Teoksessa R. Goldman, R. Pea, P. Barron & S. J. Derry (toim.), *Video research in the learning sciences* (s. 145–155). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gerlander, M. & Kostiaainen, E. (2005). Jännitteisyys opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhteessa. *Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2005*, 68–87.
- Gersten, M. (2011). Addressing children's challenging behavior. Teaching with respect. *Challenging behavior exchange*, 70–73.
- Gordon, T. (2006). *Toimiva koulu*. Suom. M. Savolainen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Greene, R.W. (2018). Transforming school discipline: Shifting from power and control to collaboration and problem solving, *Childhood Education*, 94(4), 22–27.
- Greene, R. W. (2009). *Koulun hukkaamat lapset. Opas käytösongelmaisten lasten auttamiseksi*. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826.
- Haydn, T. (2012). *Managing pupil behaviour: Improving the classroom atmosphere* (2. painos). Oxon: Routledge.
- Heath, C., Hindmarsh, J. & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research: Analysing social interaction in everyday life*. Los Angeles: SAGE.
- Heikkinen, H. (2017). *Ajattele toimien – Kohti draamakasvatuksen syvempää ymmärtämistä*. Tampere: Juvenesprint.
- Helsingin Sanomat, Mielipidekirjoitus 17.4.2019. Oppilaani häiritsee opetusta jokaisella oppitunnilla. Kotimaa. Haettu osoitteesta <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006074130.html>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. Painos). Helsinki: Tammi.
- Hovila, H. (2004). *Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituaatiossa*. Acta Universitatis Tampensis 1031. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- Jordan-Kilki, P. & Pruuki, L. (2012). Miten tehdä tilaa kohtaamiselle? Teoksessa P. Jordan-Kilki, E. Kauppinen & E. Korolainen-Viitasalo (toim.), *Musiikkipedagogin käsikirja – Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa* (s.18–27). Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- Karhu, A. (2018). *Check in, check out! Käyttäytymisen tehostettua tukea lähikoulussa*. JYU Dissertations 6. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kauppila, R. (2006). *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille*. (2. painos). PS-kustannus. Juva.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Juva: Bookwell.

- Kern, L. & Clemens, N. H. (2007). Antecedent strategies to promote appropriate classroom behavior. *Psychology in the Schools*, 44(1), 65–75.
- Kerola, K. & Sipilä, A-K. (2007). *Haastava käyttäytyminen – syitä – muutoksen mahdollisuuksia*. Tervaväylän koulu. Oulu.
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. (2012). Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa M. Jahnuainen (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (s. 277–297). Tampere: Vastapaino.
- Lammi, J. (2017). *Opettajuus yhtenäisen peruskoulun kontekstissa – Etnografinen tapaustutkimus*. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 15. Helsinki: Unigrafia.
- Lanas, M. (2011). *Smashing potatoes – Challenging student agency as utterances*. Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialicum 120. Tampere: Juvenes Print.
- Lehto-Salo, P. (2011). *Koulukotisijoitus - nuoren toinen mahdollisuus? Mielenterveyden häiriöiden, oppimisvaikeuksien ja perheongelmien kirjo kehittämishaasteena*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 414. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistokustannus.
- Leskisenoja, E. (2016). *Vuosi koulua, vuosi iloa – PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluiloin edistäjinä*. Acta Universitatis Lapponiensis 330. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Levin, J. & Nolan, J. F. (2007). *Principles of classroom management: A professional decision-making model* (5. painos). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Lewis, R., Romi, S., Katz, Y. & Qui, X. (2008). Students' reaction to classroom discipline in Australia, Israel and China. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 715–724.
- Lindh, R. & Sinkkonen, H-M. (2009). *Koulusta selviytyminen: opettajan ja oppilaan yhteinen haaste*. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press.
- Louhela, V. (2012). *Kuulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä koululiikunnassa*. Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialicum 130. Tampere: Juvenes Print.
- Lundan, A. (2009). *Kutsu dialogisuuteen. Diskurssianalyttinen tapaustutkimus kasvattajan ja lapsen haasteellisesta vuorovaikutuksesta päiväkodissa*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Lundan, A. & Suoninen, E. (2006). Haasteellisen lapsen kohtaaminen. *Kasvatus*, 37(5), 453–462.
- Mattila, K. (2011). *Lapsen vahvistava kohtaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moilanen, I. (2004). Käyttäytymisen häiriöt. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.), *Lasten- ja nuorisopsykiatria* (s. 265–275). Jyväskylä: Kustannus Oy Duodecim.
- Montuoro, P. & Lewis, R. (2015). Student perceptions of misbehavior and classroom management. Teoksessa E. Emmer, & E. J. Sabornie (toim.), *Handbook of classroom management* (2. painos, s. 344–362). New York: Routledge.
- Myers, S. M. & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37(3), 600–608.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. (2012). *Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus – Yhdessä vai vastakkain?* Luettu 21.9.2018. Saatavissa: http://wholeschooling.net/Journal_of_Whole_Schooling/articles/8-1%20Maata%20&%20Uusiautti%20Finn.pdf

- Neelands, J. (2004). *Beginning drama 11–14*. New York: David Fulton Publishers.
- Parsonson, B. S. (2012). Evidence-based classroom behaviour management strategies. *Kairaranga*, 13(1), 16–23.
- Pianta, R., LaParo, K. & Hamre, B. (2007). *Classroom Assessment Scoring System*. Manual k-3. Baltimore: Brookes.
- POPS. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Raczynski, K. A. & Horne, A. M. (2015). Communication and interpersonal skills in classroom management: How to provide the educational experiences students need and deserve. Teoksessa E. T. Edmund & E. J. Sabornie (toim.), *Handbook of classroom management* (2. painos, s. 387–408). New York: Routledge.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. (2015). Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (4. painos, s. 180–190). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saari, K. (2009). *Dialogisuus ja kohtaaminen – Tutkimus kristillisten koulujen toimintakulttuurista kasvatussuhteen näkökulmasta*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Saloviita, T. (2014). *Työrauha luokkaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2009). Antaako opettajankoulutus liian vähän tietoa erityiskasvatuksesta? *Kasvatus*, 40(4), 359–363.
- Sandberg, E. & Vuorinen, K. (2015). Kohti vahvuusperustaista opetusta positiivisen pedagogiikan keinoin. *ADHD-liiton jäsenlehti*, 26(1), 12–14.
- Sargeant, J. (2012). Prioritising student voice: “Tween” children’s perspectives on school success. *Education 3-13*, 42(2), 190–200.
- Schwandt, T. A. & Gates, E. F. (2018). Case study methodology. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), *The sage handbook of qualitative research* (5. painos, s. 341–358). Thousand Oaks (CA): SAGE Publications.
- Sigfrids, A. (2009). Viihtyisä ja turvallinen koulu. Teoksessa T. Saloviita (toim.), *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen* (s.91–109). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Silkelä, R. (2003). Aito kohtaaminen opetusharjoittelun ohjaamisessa. Teoksessa R. Silkelä (toim.), *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjaamisessa*. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1 (s. 79–84). Joensuu: Suomen harjoittelukoulut.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D. & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education & Treatment of Children*, 31(3), 351–380.
- Sointu, E. T. (2014). *Multi-informant assessment of behavioral and emotional strengths*. Itä-Suomen yliopisto. Filosofinen tiedekunta. Väitöskirja.
- Sourander, A., McGrath, P.J., Ristkari, T., Cunningham, C., Huttunen, J., Lingley-Pottie, P., Hinkka-Ylisalomäki, S., Kinnunen, M., Vuorio, J., Sinokki, A., Fossum, S. & Unruh, A. (2016). Internet-Assisted Parent Training Intervention for Disruptive Behavior in 4-Year-Old Children: A Randomized Clinical Trial. *JAMA Psychiatry*, 73(4), 378–387.
- Sutton, R. E. (2004). Emotion regulation goals and strategies. *Social Psychology of Education*, 7, 379–398.

- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R. & Knight, C.C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory into Practice*, 48(2), 130–137.
- Takala, M. & Kontu, E. (2016). Oppimisen vaikeuden ulottuvuuksia – lukemisen, käyttäytymisen ja kuulemisen haasteet. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 74–91). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Toivanen, T. (2015). *Lentoon! Draama ja teatteri perusopetuksessa*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Toivanen, T. (2012). Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista suomalaisessa koulukontekstissa – opetusmenetelmä vai taideaine. *Kasvatus*, 2012(2), 192–197.
- Toivanen, T., Antikainen, L. & Ruismäki, H. (2012). Teacher's perceptions of factors determining the success or failure of drama lessons. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 45, 555–565.
- Toivanen, T., Halkilahti, L. & Ruismäki, H. (2013). Creative pedagogy – Supporting children's creativity through drama. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 7(4), 1168–1179.
- Toivanen, T., Salomaa, R. & Halkilahti, L. (2016). Does classroom drama support creative learning? Viewpoints on the relationship between drama teaching and group creativity. *The Journal for Drama in Education*, 32(1), 39–56.
- Toivanen, T. & Pyykkö, A. (2012). The challenge of an empty space. Group factors as a part of drama education vol. 2. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 2289–2298.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Veivo-Lempinen, L. (2009). Nuoren aito kohtaaminen. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.), *Mun on paha olla* (s. 197–214). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vienola, V. (2004). Videoiden käyttö tutkimuksen apuvälineenä. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen (toim.), *Tutkiva opettajankoulutus – taitava opettaja* (s. 71–81). Joensuu: Joensuun yliopisto paino.
- Virtanen, M. (2013). *Opettajan emotionaalinen kompetenssi – Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Wihersaari, J. (2011). *Kohtaaminen – opettajuuden ydin?* Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Zaghlawan, H.Y. & Ostrosky, M. M. (2011). Circle Time: An Exploratory Study of Activities and Challenging Behavior in Head Start Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 38(6), 439–448.
- Äärelä, T. (2012). *"Aika paljon vaikuttaa minkälainen ilme opettajalla on naamalla": nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan*. Lapin yliopisto. Universitatis Lapponiensis 105.

Liitteet

LIITE 1. Esimerkki oppilaan haastavan käyttäytymisen havainnointilomakkeen täyttämisestä.

Opettaja:

Tunti:

Aika:	Häiritsevä käytös	Väärä sijainti	Tottelemattomuus	Negatiivinen verbaalinen tai fyysinen vuorovaikutus
	-Asiattomien äänen tekeminen, kuten ääntely, jutustelu ja toisen päälle puhuminen -tavaroiden käyttäminen väärään tarkoitukseen esim. kirjan paiskominen -Kahnailu -Hääräily	-Oppilas ei ole siellä, missä ohjeiden mukaan pitäisi olla	-Oppilas kieltäytyy suullisesti noudattamasta opettajan ohjeita -Oppilas ei toimi ohjeen mukaisesti 10s sisällä	-Oppilas kommentoi loukkaavasti muita -potkii, lyö, nipistelee tai heittelee tavaroita
3:35		Oppilas jää vaeltelemaan luokassa, vaikka ohjeiden mukaan pitäisi mennä piiriin istumaan		
4:30		Oppilas poistuu kesken yhteisen toiminnan omalta paikalta jutustelemaan kaverrille		
13:20		Oppilas jää piiriin ulkopuolelle istumaan yhteisen toiminnan alkaessa		
16:40	Oppilas puhuu opettajan ohjeiden päälle			
18:20			Oppilas ei työskentelyn päätteeksi vie tavaroita paikalleen ohjeiden mukaisesti 10s sisällä	
18:25				Oppilas haukkuu toisten piirustustarvikkeiksi ryhmätyöskentelyn aikana

19:13	Oppilas jutustelee luokkatoverille kesken opettajan ohjeistuksen			
21:23			Oppilas ei ryhdy esittämään panto-miimiä 10s sisällä parilleen	
26:24		Kolme oppilasta lähtee liikkumaan paikaltaan kesken ohjeistuksen		
33:19		Oppilas ei siirry omalle paikalleen ohjeiden mukaisesti		
33:50		Oppilas makaa piirissä		
39:51	Oppilas jutustelee kaverille kesken ohjeistuksen			

LIITE 2. Esimerkki oppilaan haastavan käyttäytymisen uudelleenohjaamisen havainnointilomakkeen täyttämisestä.

Opettaja:

Tunti:

Aika:	Sanalliset keinot	Sanattomat keinot	Luokka
3:35	"Santeriii"	Opettaja osoittaa kädellään istumapaikkaa piirissä	Nimellä kutsuminen
4:30	"Käy Noora omalle paikalle."	Opettaja hymyilee ja puhuu rauhallisella äänellä	Kehotus
13:20	"Roope tuutko mukaan tänne piiriin ettet sä oo ihan siellä syrjässä?"	Opettaja kutsuu oppilasta kädellä, ystävällinen äänensävy	Pyyntö
16:40	"Heei ei saanut puhua vielä."	Opettaja muistuttaa oppilaita jämäkästi, mutta hymyilee samalla	Säännöistä muistuttaminen
18:20	"Maria toimitko ohjeen mukaan?"	Opettaja kysyy jämäkästi, mutta hymyilee samalla	Kysyminen
18:25	"Laura sul on nyt kaks vaihtoehtoo. Joko sä tuut tähän ryhmään ja käyttäydyt kunnolla tai sit sä meet tonne sivuun."	Opettaja puhuu rauhallisella äänellä, osoittaa olemuksellaan, että kumpi tahansa vaihtoehtoista on hyvä vaihtoehto	Valintojen antaminen
19:13	"Tuomas nyt sä et voi kuulla, jos sä puhut samaa aikaa"	Äänensävy myönteinen	Toteamus
21:23	"Päättä vaan reippaasti. Se ei oo niin tarkkaa. No ei sun tarvii jännittää. Jännittääks sua kun Noel kattoo?..."	Opettaja asettuu oppilaan vierelle ja hymyilee	Keskustelu
26:24	"Älä lähde ryhmän kanssa liikkumaan stop, stop, stop!"	Opettaja puhuu jämäkästi, äänensävy ja olemus ystävällinen	Kielto
33:19		Opettaja pyytää katseellaan oppilasta nousemaan	Katseet, ilmeet, eleet

33:50		Opettaja kävelee oppilaan lähietäisyydelle rauhallisesti	Lähestyminen
39:51		Opettaja koskettaa oppilasta kevyesti hiltjentääkseen hänet	Kosketus

LIITE 3. Tutkimuslupaselvitys opettajille.

TUTKIMUSLUPASELVITYS

Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos

Hyvä Havainnoitava Opettaja (opettajan nimi),

Lähestymme teitä pyytääksemme lupaa käyttää aikaisemmin kuvattua videoaineistoa, jossa olette mukana.

Olemme Helsingin yliopiston luokanopettajaopiskelijoita, ja näin valmistumisen kynnyksellä teemme pro gradu -tutkielmia KEHU-hankkeeseen. Hankkeen tavoitteena on kehittää opettajien vuorovaikutustaitoja, ja tutkielmiamme tarkoituksena on tuottaa tietoa opettajan vuorovaikutukseen liittyvistä ilmiöistä. Lisätietoja voi kysyä joko mieltä tai vierailla KEHU-hankkeen kotisivuilla www.kehuprogram.fi.

Videoiden havainnoinnissa on tarkoitus käyttää aineiston sisällön analyysiä. Videoaineistoon ei pääse käsiksi kukaan muu kuin me tutkielmien tekijät, ja aineiston havainnointi suoritetaan ainoastaan yliopistolla suljetussa tilassa. Lisäksi olemme lain mukaan salassapitovelvollisia kaikesta, mitä videoaineistossa esiintyy. Teidän henkilöllisyytenne ei myöskään käy ilmi pro gradu -tutkielmissamme tai niiden tuloksissa.

Haluamme korostaa, että tarkastelemme tutkielmissamme erityisesti opettajan myönteistä toimintaa ja vuorovaikutusta. Cia keskittyy tutkielmassaan tarkastelemaan, millä myönteisillä keinoilla opettaja uudelleenohjaa luokassa ilmenevää haastavaa käyttäytymistä. Heli tarkastelee tutkielmassaan, miten opettajan välittävä vuorovaikutus ilmenee yleis- ja draamaopetuksen oppitunneilla. Annastiina pyrkii selvittämään keinoja, joilla opettaja voi tunnenavigointia hyödyntämällä kääntää vuorovaikutuksen ristiriitatilanteet voitoksi. Erik keskittyy tutkielmassaan opettajan käyttämään oppimista tukevaan palautteeseen. Lilli tarkastee tutkielmassaan, millaista nonverbaalista viestintää oppitunneilla esiintyy ja millaisia nonverbaalisia keinoja opettaja käyttää toiminnan ohjaamisen työkaluna.

Tutkimuslupia varten, voisitko laittaa merkinnän (esim. X) alla olevaan taulukkoon kunkin tutkimusaiheen kohdalle, mikäli suostut antamaan aineiston kyseisen tutkielman käyttöön (Liite 1). Taulukon alta löytyvät myös täytettävät taustatiedot, jotka toivoisimme sinun täyttävän (Liite 2). Lisäksi löydät taulukosta vielä tarkemmat yhteystietomme sekä tutkimuskohteemme, joita videoaineistosta tarkastelemme.

Otathan meihin yhteyttä, mikäli tutkielmamme herättävät kiinnostusta tai kysymyksiä!

Ystävällisin terveisin,

Lilli Innanen, lilli.innanen@helsinki.fi

Heli Makkonen, heli.makkonen@helsinki.fi

Annastiina Penttilä, annastiina.penttila@helsinki.fi

Cia Rätty, cia.raty@helsinki.fi

Erik Tonteri, erik.tonteri@helsinki.fi

Luokanopettajaopiskelijat, Helsingin yliopisto

Liite 1: Tutkimuslupahakemus ja yhteystiedot

Nimi	Yhteystiedot	Tutkimuskohde	Lupa aineiston käyttämi- seen
Lilli Innanen	lilli.innanen@helsinki.fi	-Opettajan nonverbaalinen vuorovaikutus oppitunnilla -Opettajan nonverbaalinen viestintä toiminnan ohjaamisen työkaluna	
Heli Makkonen	heli.makkonen@helsinki.fi	-Opettajan välittävä vuorovaikutus -Myönteinen sanallinen vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä -Oppilaiden arkielämän huomioiminen opetuksessa	
Annastiina Penttilä	annastiina.penttila@helsinki.fi	-Oppilaan tunteiden ennakoiminen ja ohjaaminen oppitunnilla (tunnenavigointi) -Myönteinen sanallinen vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä	
Cia Rätty	cia.ratty@helsinki.fi	-Haastavasti käyttäytyvän oppilaan dialoginen kohtaaminen -Sanallinen ja sanaton vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä -Haastavan käyttäytymisen uudelleenohjaaminen myönteisin keinoin	
Erik Tonteri	erik.tonteri@helsinki.fi	-Opettajan antama oppimista tukeva palaute -Sanallinen ja sanaton vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä	

Liite 2: Täytettävät taustatiedot (tilanne viime keväänä kerätyn videoaineiston aikana)

Ikä:

Työkokemus opettajana vuosina (valmistumisen jälkeen):

Draamakasvatustausta (esim. opinnot tai harrastuneisuus):

Oppilaiden luokka-aste:

Oppilaiden määrä luokassa:

Kuinka kauan olet opettanut tätä luokkaa?

LIITE 4. Tutkimuslupahakemus kunnille.

Tutkimuslupahakemus

1 TUTKIMUKSEN NIMI

Haastavasti käyttäytyvän oppilaan kohtaaminen ja sen merkitys oppilaan käyttäytymiselle draamatunnilla

2 KOHDEYKSIKKO

Koulut, joissa kuvaaminen tapahtui

3 TUTKIMUKSEN KUVAUS

Lyhyt kuvaus tutkimuksen sisällöstä ja menetelmistä (max. 160 merkkiä). (Liitä tutkimussuunnitelma liitteeksi.)

Tutkimuksessa analysoidaan oppitunneilta kuvattua videoaineistoa avulla, millaisilla myönteisillä keinoilla luokanopettaja kohtaa haastavasti käyttäytyvän oppilaan ja uudelleenohjaa käyttäytymistä.

Aineiston otanta ja keruutapa

Viiden opettajan draamatunneilta kuvattu videomateriaali (Kunta), koko tutkimuksen aineisto: Videoidut draamatunnit (N=30-40).

Tutkimuksen tarkoitus

Pro gradu ☒ Lisensiaattityö Väitöskirja

Muu opinnäytetyö, mikä Muu, mikä?

Tutkimuksen arvioitu valmistumisaika: 05/2019

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Onko tutkimuksen kohteena henkilö (henkilöitä), jonka osallistumisesta päättää huoltaja tai edunvalvoja

Kyllä ☒ Ei

Jos kyllä, selvitä Lisätietoja -kohtaan, miten huoltajan suostumus hankitaan

Käsitelläänkö tutkimuksessa henkilötietoja

Kyllä ☒ Ei

Muodostuuko tutkimusta tehtäessä henkilötietopohjainen tutkimusrekisteri

Kyllä ☒ Ei

Jos kyllä, täytä myös Tutkimusrekisteritiedot –lomake

Käytetäänkö tutkimuksessa jo olemassa olevien rekistereiden tietoja

Kyllä ☒ Ei ☐

Jos kyllä, selvitys Lisätietoja –kohtaan

Onko tutkimus osa jotain laajempaa tutkimusta / projektia

Kyllä ☒ Ei ☐

Jos kyllä, selvitys Lisätietoja -kohtaan.

Lisätietoja

Haen lupaa käyttää tutkimuksessani Anu Pyykön keräämää draamatunneilta kuvattua videoaineistoa (tutkimuslupa 49/2017). Kuulumme Anu Pyykön kanssa samaan tutkimusryhmään ja hän on jo tutkimusrekisterin valvojana antanut minulle luvan käyttää aineistoa. Videoaineistossa olevien oppilaiden huoltajilta sekä opettajilta on jo saatu lupa (suostumuslomakkeella) käyttää aineistoa myös tähän tutkimukseen. Lisäksi Anu Pyykkö ja Miia Kaasinen ovat lähettäneet toukokuussa 2018 opettajille ja huoltajille viestin 25.5.2018 voimaan tulleen tietosuoja-asetuksen mukaisesti ja informoineet heitä tutkimushenkilöiden oikeuksista sekä siitä, mihin ja miten kerättyä tietoa käytetään. Pro gradu -tutkielmani on osa dosentti Tapio Toivasen johtamaa, Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa toteutettavaa tutkimushanketta "Haasteena tyhjä tila", jonka tarkoituksena on 1) selvittää draamaopetuksen haasteita, 2) luoda tutkimuspohjaista draamakasvatuksen didaktiikkaa, 3) rakentaa laadukkaan draamaopetuksen mallia ja 4) kehittää draama- ja teatterilähtöistä opettajan professionaalisen vuorovaikutuksen koulutusohjelmaa. Tuon tutkimushankkeen osahanke KEHU, johon pro-gradututkielmani liittyy, sai Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoituksen opettajankoulutuksen kehittämiseksi vuosiksi 2018-2019. Lisätietoja kehittämishankkeestamme osoitteessa www.kehuprogram.fi.

5 TUTKIJATAHON TIEDOT

Tutkimuksen tekijä/t (alleviivaa yhteyshenkilö)

Cia Rätty

Yhteyshenkilön osoite

Oma katuosoite

Puhelin

Oma puhelinnumero

Sähköpostiosoite

Oma sähköpostiosoite

Organisaatio / yksikkö, johon tutkimus tehdään

Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta

Tutkimuksen ohjaaja / vastuullinen johtaja yhteystietoineen

Tapio Toivanen

Dosentti, TeT

Draamakasvatuksen yliopistonlehtori

Kasvatustieteellinen tiedekunta

PL 8 (Siltavuorenpenger 10)

00014 Helsingin yliopisto

puhelin: ohjaajan puhelinnumero

email: ohjaajan sähköpostiosoite

6 Arvioi, miten tutkimus hyödyntää kaupungin palvelujen kehittämistä:

Pyrin vastaamaan tutkimukseni kautta haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kohtaamisen ongelmakohtiin ja näin edesauttamaan jokaisen peruskoululaisen koulupolkua. Tutkimustulokseni auttavat vastavalmistuvia ja uudelleen koulutettavia opettajia kohtaamaan haastavasti käyttäytyviä oppilaita myönteisin ja oppilasta tukevin keinoin.

7 TUTKIMUKSEN TEKIJOIDEN SITOUMUS JA ALLEKIRJOITUKSET

Sitoudun siihen, että en käytä saamiani tietoja asiakkaan, hänen läheistensä tai kaupungin vahingoksi enkä luovuta saamiani henkilötietoja ulkopuolisille, vaan pidän ne salassa. Tutkimustulokset esitän niin, ettei niistä voida tunnistaa yksittäistä henkilöä tai perhettä. Noudatan henkilötietolaissa ja muualla lainsäädännössä mainittuja saannoksia henkilötietojen käsittelystä ja salassapidosta.

Paikka ja aika

Helsinki 18.12.2018

Allekirjoitukset ja nimenselvennykset

Allekirjoitus ja nimenselvennys

8 PÄÄTÖS

Tutkimuslupa myönnetään X

Tutkimuslupa myönnetään ehdollisena:

Myönnetyn tutkimusluvan numero: 4/2019

Tutkimuslupaa ei myönnetä seuraavin perustein:

Pyydetään lähettämään tutkimuksen valmistuttua sähköpostitse samaan osoitteeseen kuin tämä tutkimuslupahakemus

Tiivistelmä X

Koko tutkimusraportti

Kaupungissa 11 /1 2019

Päättäjän allekirjoitus

(Päättäjän allekirjoitus)

Nimenselvennys

(Päättäjän nimenselvennys)

Virka-asema

(Päättäjän virka-asema)

Tutkimusluvan myöntäminen ei velvoita tutkimuksen kohteita osallistumaan tutkimukseen. Tutkijan on neuvoteltava aina erikseen tutkimuskohteena olevien organisaatioiden kanssa tutkimukseen osallistumisesta ja kohteen nimen mainitsemisesta tutkimusraportissa. Tutkimuksen teko ei saa häiritä tutkimuskohteen toimintaa.

9 LIITTEET

Merkitse alle rastilla

Tutkimussuunnitelma X

Tutkimusrekisteritiedot X

Muu, mikä?